

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ramazan BULUT

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

Temmuz, 2014

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Ramazan BULUT

Danışman
Prof. Dr. Hakkı YAZICI

AFYONKARAHİSAR 2014

Bu Tez Çalışması BAPK’ça Desteklenmiştir. Proje No: “13.SOS. BİL.07”

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02.07.2014
Ramazan BULUT

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hakkı YAZICI

.....

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Ali Ahmet GAZEL

.....

: Doç. Dr. Nusret KOCA

.....

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Ramazan BULUT'un “**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**” başlıklı tezini değerlendirmek üzere 02/07/2014 tarihinde saat 14:00’da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY

Müdür

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ramazan BULUT

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Temmuz, 2014

Danışman: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını; mükemmeliyetçilik özellikleri, sorumluluk, akademik başarı ve diğer araştırma değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 akademik yılı güz döneminde, Afyon Kocatepe ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören 517 öğretmen adayı (236 kız, 281 erkek) oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının belirlenebilmesi için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, Frost, Marten, Lahart & Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ve Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının sorumluluk kişilik özelliklerini belirlemek için de Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin ve diğer araştırma değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim türüne ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin düzen ve kişisel standartlar alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri algısı alt boyutları ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutları arasında anlamlı ilişki yoktur. Son olarak, sorumluluk ve akademik başarı ile akademik erteleme davranışı arasında olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Sonuçlar, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Mükemmeliyetçilik, Sorumluluk ve Akademik Başarı

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ACADEMIC PROCRASTINATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Ramazan BULUT

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

July, 2014

Advisor: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

The purpose of this study is to investigate the relationship between Social Studies candidate teachers' academic procrastination, dimensions of perfectionism, conscientiousness, academic achievement and other research variables. The participants of the study were 517 candidate teachers (female:236; male: 281) who were studying at Afyon Kocatepe and Cukurova University Social Sciences Teaching, during the fall semester of 2013-2014 academic year.

In this study to determine Social Studies teachers candidates' academic procrastination "Academic Procrastination Scale" which developed by Çakıcı (2003) was used. In order to determine Social Studies teachers candidates' perfectionism "Multidimensional Perfectionism Scale" developed by Frost, Marten, Lahart & Rosenblate (1990) and adapted to Turkish by Ozbay & Mısırlı-Tasdemir (2003) and to determine Social Studies teachers candidates' conscientiousness "Adjective Based Personality Scale" which developed by Bacanlı, İlhan & Aslan (2009) was used.

A personal information survey was developed to determine the various demographic characteristics of teachers candidates and other research variables.

The research indicated that there is a significant difference between the Social Studies teachers candidates' academic procrastination and gender, grade level, daily internet usage time and type of education variables. It was found that there is a statistically significant negative correlation between academic procrastination and organisation, high personal standards sub-scales of perfectionism. There is a statistically significant positive correlation between doubts about actions, parental criticism sub-scales of perfectionism and academic procrastination. However, no significant correlation was found between academic procrastination and parental expectations, concern over mistakes sub-scales of perfectionism. Finally, Negative relationships are determined between Academic Procrastination and conscientiousness, academic achievement.

Key Words: Academic Procrastination, Perfectionism, Conscientiousness, Academic Achievement

ÖNSÖZ

İnsanlık tarihi kadar eski olan erteleme davranışının bir alt türü olan akademik erteleme, geçmişten günümüze eğitim dünyasında en sık karşılaşılan durumlardan biridir. Akademik erteleme gibi ilgi çekici ve alandaki boşluğu azaltacak bir araştırma konusunun belirlenmesinden itibaren her aşamadaengin bilgi ve tecrübesi ile rehberlik yapan; desteği, güveni ve hoşgörüsüyle ile beni yüreklendiren, akademik alanda olduğu gibi kişisel anlamda da karşılaştığım sorunları aşmama yardımcı olan ve daima çevresinde olmayı istediğim değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Hakkı YAZICI' ya en içten duygularımla teşekkür sunmayı borç bilirim.

Yüksek lisans öğrenimim esnasında ders aldığım ve psikolojik desteklerini yanımda hissettiğim Sayın Prof. Dr. Ali Ahmet GAZEL, Doç. Dr. Şaban ORTAK, Doç. Dr. Nusret KOCA ve Doç. Dr. Gürbüz OCAK'ı saygılarımı sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasında, desteklerini esirgemeyen Abdullah BALCIOĞULLARI, Andaç ÇUHADAR, Şeyda ÖZÇELİK ve Hasan GÖRKAN'a şükranlarımı sunarım. Araştırma esnasında temin edilmesi güç olan kaynakları bana ulaştıran, Türkçeye uyarladığı ölçeği kullanmama izin veren Sayın Özlem MISIRLI-TAŞDEMİR'e ve geliştirdiği ölçeği araştırmamada kullanmama izin veren Deniz Çiğdem ÇAKICI' ya şükranlarımı sunarım. Geliştirdikleri ölçeği araştırmamda kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Hasan BACANLI ve ölçeğin geliştirilmesinde katkısı bulunan Tahsin İLHAN ve Seveda ASLAN'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Ramazan BULUT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	iii
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. ERTELEME.....	8
1.1. ERTELEME DAVRANIŞININ TANIMLARI.....	8
1.2. ERTELEME DAVRANIŞININ BOYUTLARI.....	10
1.2.1. Bilişsel Boyut.....	10
1.2.2. Davranışsal Boyut.....	11
1.2.3. Duyuşsal Boyut.....	12
1.3. ERTELEME DAVRANIŞININ TÜRLERİ.....	13

2. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI.....	14
2.1. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ TANIMLARI.....	14
2.2.AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ SIKLIĞI.....	15
2.3.AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ İLİŞKİLİ OLDUĞU DEĞİŞKENLER.....	17
2.3.1. Zaman Yönetimi.....	18
2.3.2. Motivasyon.....	19
2.3.3.Görevin İticiliği.....	20
2.3.4.Başarısızlık Korkusu.....	21
2.3.5.Özyeterlilik ve Özsaygı.....	23
2.4. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ SONUÇLARI.....	24
3. MÜKEMMELİYETÇİLİK VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI...25	
4. SORUMLULUK VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI.....29	
5. AKADEMİK BAŞARI VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI.....31	
6. İNTERNET KULLANIMI VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI...32	

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	35
2. ÇALIŞMA GRUBU.....	35
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
3.1. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (AEÖ).....	39
3.2. ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ (ÇBMÖ).....	40
3.3. SIFATLARA DAYALI KİŞİLİK TESTİ (SDKT).....	41
4. UYGULAMA.....	42

5. VERİLERİN ANALİZİ.....	43
----------------------------------	-----------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BULGULAR	45
-----------------------	-----------

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

TARTIŞMA.....	72
----------------------	-----------

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
-------------------------------	-----------

KAYNAKÇA.....	94
----------------------	-----------

EKLER.....	105
-------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	36
Tablo 2. Katılımcıların Sınıf Düzeyi ve Öğrenim Türüne Göre Dağılımı.....	36
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Açısından Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları.....	37
Tablo 4. Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	38
Tablo 5. Öğrencilerin Akademik Erteleme, Mükemmeliyetçilik, Sorumluluk ve Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	45
Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları	46
Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına ilişkin Betimsel İstatistikler.....	46
Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına ilişkin ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 9. Öğrenim Türüne Göre Akademik Erteleme Davranışına ilişkin T Testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Günlük İnternet kullanım Süresi Açısından Akademik Erteleme Davranışına ilişkin Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 11. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 12. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	51
Tablo 13. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 14. Öğrencilerin Mükemmeliyetçi Kişilik Alt boyutlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları.....	53

Tablo 15. Sınıf Düzeyine Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 16. Sınıf Düzeyine Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Anova Sonuçları.....	57
Tablo 17. Anne Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	59
Tablo 18. Anne Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Anova Sonuçları.....	62
Tablo 19. Baba Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	63
Tablo 20. Baba Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Anova Sonuçları.....	66
Tablo 21. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistik Sonuçları..	67
Tablo 22. Sorumluluk ve İnternet Kullanım Süresinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 23. Akademik Başarı Ortalamasının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 24. Akademik Erteleme Davranışı ile Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları, Sorumluluk ve Akademik başarı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları.....	70

GİRİŞ

Bugünün İşini Yarına Bırakma!

Günlük hayatta birbirinden farklı pek çok rol üstleniriz. Örneğin evde anne veya baba, iş ortamında işveren ya da çalışan, okulda ise öğrenci veya öğretmen gibi bulunduğumuz konuma uygunluk gösteren birbirinden farklı rollerimiz olabilir. Bu roller tabii olarak kendileriyle birlikte bir davranış ve sorumluluk mekanizmasını meydana getirirler ve toplum tarafından bizden bu sorumluluklara uygun bir şekilde davranmamız beklenir; ancak bizler çeşitli nedenlerden dolayı bu sorumluluklarımızı yerine getirmek yerine bunları geciktirir veya bir başka deyişle erteleme yoluna gideriz.

Yapılması gereken bir işin veya yerine getirilmesi gereken bir görevin farklı sebeplerden dolayı vaktinden sonraki bir zamana bırakılması, şeklinde tanımlanabilecek olan erteleme davranışının başlangıcı, tarihin çok eskilerine dayanmakla birlikte günümüzde de varlığını yaygın bir şekilde devam ettirmektedir. Knaus (2000), erteleme davranışının medeniyetin gelişimine paralel olarak yaklaşık 2,5 milyon yıl önce klanlar halinde yaşayan insanların yapmaları gereken işleri zamanında yerine getirmeyip daha sonraki bir zamana bırakmalarıyla ortaya çıkmış olabileceğini ileri sürer. MS 18. yüzyılda yaşamış olan İngiliz şair Edward Young “Gece Düşünceleri” adlı şiirinde ertelemenin zamanla arasındaki olumsuz ilişkiye değinerek şu dizelerle insanları uyarmak istemiştir: “Erteleme, zaman hırsızdır/ Yıllarca hep çalar durur, çalınacak bir şey kalmayana dek.”(Cresswell, 2010). Erteleme davranışının kökeni çok eskilere dayanmasına rağmen özellikle son 30-35 yıldır araştırmacıların üzerinde önemle durduğu bir konu haline gelmiştir (Milgram, Mey-Tal & Levinson, 1998).

İlgili literatürde, erteleme davranışını açıklamaya çalışan kuramsal yaklaşımlar arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; Psikodinamik yaklaşımı savunanlara göre erteleme, çeşitli sebeplerle bireyler tarafından bastırılmış öfkenin, toplumsal olarak kabul edilen bir davranışa bürünerek açığa çıkması, şeklinde açıklanmaktadır (Kağan, 2010).

Davranışçı kuramcılar ise; ertelemeyi, uyarı tepki bağlamında açıklayarak ertelemenin, pekiştirmeye öğrenilmiş bir davranış olduğunu öne sürerler (Kandemir, 2010).

Erteleme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, alt türleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan bir tanesi “kronik (kişilik özelliği olarak erteleme) erteleme ve durumsal erteleme”dir. Kronik erteleme, bireyin birçok alanda sürekli olarak erteleme eğiliminde olması olarak tanımlanırken; durumsal erteleme, bireyin belirli bir alanda sürekli olarak erteleme eğiliminde olması, şeklinde tanımlanmaktadır (Vestervelt, 2000).

Erteleme davranışı, günlük hayatta olduğu gibi akademik hayatta da sıkça karşılaşılan bir durumdur. Durumsal ertelemenin bir alt türü olan akademik erteleme davranışı (Ferrari & Pcyhyl, 2000), genel olarak akademik görevlerle ilgili işlerin çeşitli sebeplerle geciktirilmesinden dolayı zamanında yapılmaması olarak tanımlanabilir. Akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılan çalışmaların, genel olarak üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaya göre, öğrencilerin %77,4’ünün ertelemeci olduğu ve yarısına yakınının, akademik görevlerini sık sık veya daima erteledikleri saptanmıştır (Sokolowska, 2009). Benzer bir çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin % 54’ünün akademik görevlerini sıklıkla erteledikleri, %46’sının ise akademik görevleri bazen ya da çok az erteledikleri tespit edilmiştir (Uzun-Özer, 2009). Solomon & Rothblum (1984), öğrencilerin %46’sının genellikle dönem ödevi yazmada, yaklaşık %27’sinin sınavlara hazırlanmada, %30,1’inin okuma ile ilgili haftalık ödevlerini yapmada, %10,2’si ise okulla ilgili genel aktivitelere katılmada erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler arasında yaygın olarak görülen erteleme davranışı, öğrencilerin akademik geleceğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluklardan bir tanesi, düşük akademik başarıdır. Akademik sorumluluklarını yerine getirmeyen, zamanında teslim edilmesi gereken ödevlerin çeşitli sebeplerle ertelemeye bağlı olarak geciktirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olmaktadır. Akademik başarının düşmesi tabii olarak bazı sorunlara neden olmaktadır. Örneğin; sınıf tekrarı yapma, dersten kalma, dönem uzatma, okuldan ayrılma, stres,

depresyon, suçluluk, pişmanlık, özgüvenin düşmesi ve ebeveynler tarafından eleştirilme gibi çeşitli psikolojik, ekonomik ve sosyal problemlere yol açabilmektedir.

Akademik erteleme davranışı üzerine yapılan çalışmalarda, bu davranışın önemli nedenlerinden biri, kişinin sahip olduğu sorumluluk düzeyinin düşük olması temel sorun olarak gösterilmektedir. Yapılan çalışmalarda, sorumluluk düzeyinin düşmesiyle akademik erteleme davranışının arttığı belirtilmektedir (Moon & Illingworth, 2005; Scher & Osterman, 2002).

Sosyal Bilgiler Eğitimi'nin en önemli amaçlarından biri, bireylere sorumluluk bilincini kazandırmaktır. Sosyal Bilgiler Programı'nın genel amaçlarına bakıldığında bunlardan birinin, sorumluluk bilinciyle hareket eden etkin vatandaşlar yetiştirmek olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Sorumluluk bilincine sahip iyi vatandaşlar yetiştirmek, Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin eğitim yoluyla kazandırılmasına bağlıdır. Fakat bu temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması her zaman kolay olmamaktadır. Bunun önemli nedenlerinden bir tanesi, sorumluluk bilinciyle hareket etmeyen öğrencilerin akademik görevlerini ertelemeleridir. İşte bu noktada, sorumlu bireyler yetiştirme görevini üstlenmiş olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını inceleme ve ilişkili olduğu değişkenleri açığa çıkarma ihtiyacı hissedilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk sahibi kişilik özelliği ve akademik başarıyla arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Akademik erteleme davranışı gerek yurtdışında gerekse ülkemizde öğrenciler arasında sıkça görülen bir davranıştır. Akademik erteleme davranışının ilişkili olduğu değişkenlerin araştırılıp ortaya konması bu sorunun çözümü için gerekli olan çalışmaların yapılmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin öğrenme ve başarı performanslarını etkileyen akademik erteleme davranışını inceleyen araştırmalar son zamanlarda özellikle yurtdışında yaygın bir şekilde yapılmıştır. Ülkemizde ise bu alandaki ilk çalışma 2003 yılında yapılmış olup bu tarihten günümüze değin yapılan çalışmaların sayısı, müspet bir neticeye varamamıştır. Söz konusu alanla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar, alana önemli katkılar sağlamış olmakla birlikte bu çalışmalar, “akademik erteleme davranışı” alanına büyük bir ivme kazandıracak güce sahip olamamıştır. Bu nedenle “akademik erteleme davranışı” alanında yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi ihtiyacı hissedilmiştir. Ayrıca ülkemizde akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirildiği takdirde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okuyan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını derinlemesine inceleyen herhangi bir çalışmanın mevcut olmadığı ilgili kişiler tarafından kolaylıkla fark edilebilecektir.

Bu araştırma sayesinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile ilgili olan değişkenlerin saptanıp bu değişkenlerin, gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretim görevlilerinin dikkatine sunulmasıyla birlikte sorunun temel kaynağının daha anlaşılır olacağı görüşü savunulmaktadır. Öğrenim sürecini ve kalitesini, akademik başarıyı, akademik kariyer yapmayı ve erteleme yapan bireylerin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyen bu davranışın doğasının daha anlaşılır hale gelmesi, bu davranışın en aza indirilebilmesine yönelik yapılacak müdahale programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, akademik erteleme davranışını açıklamak amacıyla ileride yapılacak olan kuramsal çalışmalara da bir ivme kazandıracığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın problem cümlesi, “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçilik ve sorumluluk kişilik özellikleri ile diğer araştırma değişkenleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın temel problemine çözüm bulabilmek amacıyla alt problemlere yer verilmiştir.

Araştırmanın ana problemine çözüm bulabilmek amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine,
 - c) Öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi kişiliğin;
 - a) Düzen,
 - b) Davranışlardan Şüphe,
 - c) Hatalara Aşırı İlgi,
 - d) Aile Beklentileri,
 - e) Ailesel Beklentiler (Ailesel Eleştiri Algısı),
 - f) Kişisel Standartlar alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile sorumluluk kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları, günlük internet kullanım süresi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmanın dayandığı hipotezler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine,
 - c) Öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçiliğin;
 - a) Düzen,
 - b) Davranışlardan Şüphe,
 - c) Hatalara Aşırı İlgi,
 - d) Aile Beklentileri,
 - e) Ailesel Beklentiler (Ailesel Eleştiri Algısı),
 - f) Kişisel Standartlar alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile sorumluluk kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki vardır.
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları günlük internet kullanım süresi açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın dayandığı varsayımları, şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrenciler, ölçekteki maddeleri samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler, geçerli ve güvenilirlerdir.

Araştırmanın sınırlılıkları, şu şekilde belirlenmiştir:

1. Akademik erteleme davranışı, mükemmeliyetçi ve sorumluluk kişilik özellikleriyle ilgili elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma, 2013-2014 akademik yılı güz döneminde, Afyon Kocatepe Üniversitesi ile Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

Bu araştırmada geçen kavramlar, aşağıdaki gibi tanımlanmışlardır:

Erteleme: Erteleme kavramı, “kişinin yapması gereken işleri kendisini rahatsız edecek bir noktaya varıncaya kadar gereksiz bir şekilde geciktirmesi” olarak tanımlanmaktadır (Solomon & Rothblum, 1984: 503).

Akademik Erteleme: Akademik erteleme davranışı, “akademik gevlere başlamayı ya da tamamlamayı rasyonel olmayan gerekçelerle ileri bir zamana bırakma eğılimi” şeklinde tanımlanmaktadır (Senecal, Julien & Guay, 2003).

Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçilik, yüksek standartlara ulaşma arzusu ve bu standartlar üzerinden performansı değerlendirerek yeterli bulmama veya olumsuz eleştirme eğılimidir (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990).

Sorumluluk: Sorumluluk; düzen, başarı için çabalama, kararlılık ve özdisiplin bileşenlerinden oluşup bireyin ne kadar sorumlu davrandığına göndermede bulunur (Costa & McCrae, 1992; akt: Sokolowska, 2009:14).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erteleme davranışının tanımlarına, boyutlarına, türlerine; akademik erteleme davranışının ilişkili olduğu değişkenlere, sonuçlarına, yaygınlığına ve akademik erteleme ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk kişilik özelliği ve diğer değişkenlerle arasındaki bağlantıya ilişkin kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1. ERTELEME

1.1. ERTELEME DAVRANIŞININ TANIMLARI

Genel olarak yapılması gereken bir işin farklı sebeplerden dolayı vaktinden sonraki bir zamana bırakılması olarak tanımlanabilen erteleme davranışı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu alan üzerinde uzlaşım bir tanım birliğinin olmadığı göze çarpmaktadır. “Procrastinate Latince olan ‘Procrastinare’ kelimesinden türeyip bir şeyi sabaha dek ertelemek anlamına gelir ve kelimede yer alan ‘cras’ eki, “bir sonraki günü” ifade eder.” (Cresswell, 2010). “Oxford Dictionary of English” adlı sözlükte erteleme, “işleri geciktirme veya sonraya bırakma davranışı” olarak tanımlanmaktadır (Stevenson, 2013). Türk Dil Kurumu’nda yer alan tanıma göre ise ertelemek, “sonraya bırakma”, “tehir veya tecil etmek” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2011: 813).

Sözlüklerde yer alan erteleme madde başlarının tanımları, “işlerin sonraya bırakılması” konusunda benzerlik göstermesine karşın akademik çalışmalarda kullanılan erteleme kavramının tanımları, sözlükte yer alan tanımlardan farklılık göstermektedir.

İlgili literatür incelendiği takdirde erteleme kavramının farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışıldığı ve bu tanımların birbirinden farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Knaus (2000) erteleme davranışını “seçim yapmayı ve karar almayı sonraya bırakma” veya geciktirme olarak tanımlamaktadır. Ona göre erteleme

davranışı değişim için gerekli olan uygun fırsatların ortaya çıkmasına kadar sık sık devam eder.

Milgram, Mey-Tal & Levison (1998: 297), erteleme kavramını “genel olarak karar vermeyi ya da yerine getirilmesi gereken görevleri geciktirmeye ilişkin bir kişilik özelliği veya davranışsal bir eğilim” olarak tanımlamaktadırlar. Haycock, McCarthy & Skay (1998:317), ertelemenin “kararların alınmasını, yapılması gereken işlerin yapılmasını ve sorumlulukların yerine getirilmesini geciktirmeyi” içerdüğünü belirtmişlerdir. Milgram, Sroloff & Rosenbaum (1988), erteleme davranışını “bugün yapılması gereken işi yarına bırakma” olarak tanımlamışlardır.

Solomon ve Rothblum (1984: 503) erteleme kavramını, “kişinin yapması gereken işleri kendisini rahatsız edecek bir noktaya varıncaya kadar gereksiz bir şekilde geciktirmesi” şeklinde tanımlayarak erteleme davranışının duyuşsal boyutu da içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Başka bir tanıma göre ise erteleme, görevlerin gereksiz bir şekilde son ana kadar geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ferrari & Patel, 2004).

Tuckman (1991:474)’a göre erteleme davranışı “öz performans düzenleme yokluğu” ya da “bireyin kendi isteğiyle görevi yerine getirmeyi geciktirme veya görevden tamamen kaçınma eğilimi” olarak tanımlamaktadır (akt: Kennedy & Tuckman, 2013: 438).

Senecal, Koestner & Vallerand (1995) erteleme davranışını, kötü zaman yönetimi ve tembellikle birlikte, kişinin yetersiz güdülenmeden dolayı verilen görevi zamanında yerine getirmemesi şeklinde tanımlayarak erteleme ile güdülenme arasındaki ilişkiye vurgu yapmışlardır. Onlara göre erteleme davranışı genellikle, bireyin işleri zamanında bitirememesi stresi yaşayana kadar, işe başlama davranışını geciktirmesini içerir.

Steel (2002, 2007: 66) ertelemenin herkes tarafından kabul edilen bir tanımının olmadığını kabul etmekle birlikte ertelemeyi, “işleri sonraya bırakmanın kötü sonuçlarının bilinmesine karşın gönüllü olarak geciktirilen kasıtlı bir davranış” olarak tanımlar. Ona göre erteleme davranışı dört bileşenden oluşur:

1. Kasıtlı bir davranış olmayı,
2. Gönüllü olarak görevi geciktirmeyi tercih etmiş olmayı,
3. Erteleme veya ertelememe davranışının sonuçlarını öngörebilmeyi,
4. Geciktirme davranışının sonuçlar üzerindeki kötü etkisini bilmeyi içerir. Ona göre bu dört bileşene bakarak bir davranışın erteleme olup olmadığına karar verebiliriz (Steel, 2002:11).

Yukarıda erteleme ile ilgili yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, verilen bir işi, görevi veya karar almayı geciktirme ve bu davranışı istemli olarak yapma gibi anahtar ifadelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak erteleme davranışı için tüm araştırmacılar tarafından üzerinde uzlaşılan bir tanımın söz konusu olmadığı da dikkatleri çekmektedir. Ertelemenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir yapıya sahip olması (Solomon & Rothblum, 1984) ortak bir tanım üzerinde uzlaşmayı zorlaştırmaktadır. Erteleme davranışının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan incelenmesi, erteleme davranışının karmaşık yapısının daha kolay anlaşılmasına imkân tanıyacaktır.

1.2. ERTELEME DAVRANIŞININ BOYUTLARI

Araştırmacılar, erteleme davranışının karmaşık yapısının açıklığa kavuşturulabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutu içerecek şekilde ele alınması gerekliliği üzerinde durmuşlardır (Ferrari, 1991; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Solomon & Rothblum, 1984).

1.2.1.Bilişsel Boyut: Erteleme davranışının bilişsel boyutu, kişinin davranışıyla verilen göreve veya işe yönelik niyeti veya amaçları arasında bir çelişkinin olmasını ifade eder (Çakıcı, 2003). Diğer bir ifadeyle bireyin bir göreve yönelik iradesinin eyleme geçip geçmemesiyle arasındaki ilişkiyi ifade eder.

Senecal, Koestner & Vallerand (1995)'a göre bilinçli ve amaçlı bir şekilde yapılan geciktirme eyleminin “erteleme davranışı” olarak kabul edilebileceğini belirterek, erteleme boyutuna atıfta bulunurlar. Bilişsel boyutu ile ilgili olan yüklenme stilleri, zamana ilişkin tutum, özsaygı ve akılcı olmayan inançlar erteleme davranışı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Haycock, McCarthy & Skay 1998). Solomon & Rothblum (1984), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, akılcı olmayan inançlarla akademik erteleme davranışı arasında pozitif ($r = .30$); özsaygı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif ($r = -.23$) ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Haycock (1993) erteleme ile özyeterlilik arasında olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Aydoğan (2008), yaptığı çalışmada akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit ederek benlik saygısının akademik erteleme davranışını yordayabildiğini belirtmiştir.

Uzun-Özer (2009), bilişsel değişkenlerden biri olan başarısızlık korkusunun akademik erteleme davranışına neden olduğunu belirtmiştir. Hannok (2011) akademik görevleri başarıyla tamamlayacak yetenekten yoksun olduğunu düşünen öğrencilerin, başarısız olma korkusundan dolayı akademik görevleri ertelediğini belirterek, erteleme davranışının bilişsel boyutuna dikkat çekmiştir. Balkıs (2007) rasyonel karar verme stili ile akademik erteleme davranışı arasında ters bir ilişki bulmuştur. Ona göre karar vermede rasyonel davranan bireyler, sorumluluklarını yerine getirme ve planladıkları işleri yapma eğiliminde olmalarından dolayı bu kişiler daha az erteleme yaparlar.

1.2.2.Davranışsal Boyut: Belirli bir zaman diliminde yapılması gereken işlerin oyalayıcı veya engelleyici davranışlar nedeniyle işe başlamayı, işi sürdürmeyi veya tamamlamayı geciktirmek, erteleme boyutunu oluşturmaktadır (Çakıcı, 2003). Erteleme boyutu, ertelenen davranışın sıklığı ve çalışma alışkanlıkları ile ilişkilidir (Kandemir, 2010). Knaus (2000) erteleme boyutu birbiriyle ilişkili bilişsel ve davranışsal işlev bozukluğundan kaynaklandığını belirtmektedir.

Knaus (2000) işlevsel olmayan erteleme davranışının bilişsel ve davranışsal boyutlarına dikkati çekerek genel yapı itibarı ile aşağıda sıralanan aşamalardan oluştuğunu vurgulamıştır:

- ✓ İşten kaçma isteğinin olması,
- ✓ Karar vermeyi geciktirme,
- ✓ İş daha sonra yapacağına dair kendine sözler verme,
- ✓ İş yapmak için verilen sözleri tutma yerine oyalayıcı faaliyetlerde bulunma,
- ✓ Erteleme davranışını haklı çıkarmak için bahaneler bulma,
- ✓ Erteleme sonucunda oluşan suçluluk psikolojisinden kurtulmak için temize çıkmaya çalışma aşamalarından oluşmaktadır.

Ertelemenin davranışsal boyutunda birey, yapması gereken işleri ve sorumlulukları belirlenmiş süre içerisinde tamamlamak yerine, kendisini meşgul edecek başka eylemlerde bulunarak geciktirme davranışını meydana getirir. Bu boyut, istenilen sürede işlerin yapılmasını gereksiz bir şekilde sonraya bırakmayı ve daha çok hoş gidecek aktivitelerle meşgul olmaktan dolayı davranışın ertelenmesini içerir (Aydoğan, 2008).

1.2.3.Duyuşsal Boyut: Ertelemenin duyusal boyutu, bireylerin erteleme davranışında bulundukları anlarda yaşadıkları duygusal durumları (kaygı, pişman olma, üzülmeye, sinirlenme gibi) içerir. Ertelemenin bu boyutu, bireyin belirli bir süre içerisinde yapması gereken işleri zamanında bitirememesi endişesinden dolayı duygusal açıdan kişisel bir sıkıntı hissetmesi olarak tanımlanır (Çakıcı, 2003). Binder (2000), görevleri geciktirmenin neticesinde ortaya çıkan duygusal tepkilerin erteleme davranışının duyusal yönüne işaret ettiğini belirtmektedir. Erteleme davranışında bulunan bireyler, kendilerini olumsuz değerlendirip suçlama davranışında bulunmaktadırlar (Knaus, 2000).

Haycock, McCarthy & Skay (1998) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, durumsal ve sürekli kaygı ile erteleme davranışı arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Senecal, Koestner & Vallerand (1995)'ın 498 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, depresyon ve kaygı ile erteleme davranışı arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu sonuçlara göre, erteleme davranışının artmasına bağlı olarak kaygı ve depresyonun da arttığı söylenebilir. Bireyler, erteleme yaptıklarının farkına vardıklarında yetersizlik, suçluluk, kaygı, gerginlik, panik ve stres gibi duygular yaşamaktadırlar (Binder, 2000).

1.3. ERTELEME DAVRANIŞININ TÜRLERİ

Erteleme davranışının türlerine ilişkin tasnif çalışmaları ele alındığı zaman bu konuda, farklı sınıflandırma çalışmalarının mevcut olduğu ortaya çıkmıştır. Chun & Choi (2005), her erteleme davranışının olumsuz sonuca neden olmayacağını belirterek, erteleme davranışını ***pasif ve aktif erteleme*** olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Pasif ve aktif erteleyicilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan birbirlerinden farklılık gösterdiklerini savunmaktadırlar.

Pasif erteleyiciler, bilişsel olarak erteleme davranışı gösterme eğiliminde değildirler. Ancak hızlıca karar alıp onları uygulayamamalarından dolayı sıkça erteleme davranışında bulunurlar (Chun & Choi 2005). Pasif erteleyicilerin aksine aktif erteleyiciler, hızlı karar alıp onları uygulamada sıkıntı yaşamazlar, fakat zihinsel olarak diğer işlerle meşgul olmalarından dolayı çalışmalarına ara verip erteleme davranışında bulunurlar (Chun & Choi 2005).

Erteleme davranışı ile ilgili literatürde farklı bir sınıflandırma daha yapılarak erteleme davranışı iki ana alt grupta incelenmiştir: ***“kişilik özelliği olarak (trait) erteleme ve durumsal erteleme”***. Kişilik özelliği olarak erteleme davranışı, bireyin görevleri tamamlamada, işlerin teslim tarihinde, alışveriş yapmada, karar almada ve daha pek çok alanda sürekli olarak erteleme eğiliminde olması olarak tanımlanır (Vestervelt, 2000). Kişilik özelliği yaklaşımı, erteleme davranışını açıklamada bireysel farklılıklar üzerinde odaklanmıştır (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997).

Kişilik özelliği olarak erteleme davranışı kendi içinde alt türlere ayrılmaktadır. İlgili alanda nevrotik erteleme, işlevsel olmayan erteleme, rutin işleri erteleme ve karar vermeyi erteleme üzerinde yapılmış çalışmalar (Milgram, Tal ve Levison, 1998) kişilik özelliği olarak erteleme davranışı kapsamında değerlendirilir (Vestervelt, 2000).

Kişilik özelliği olarak (trait) ertelemekten farklı olarak *durumsal erteleme*, spesifik olarak belirli bir alanda gösterilen erteleme davranışı olarak tanımlanabilir. Vestervelt (2000)' e göre durumsal erteleme tek bir alanda sürekli olarak erteleme eğiliminde olmaktır. Durumsal erteleme davranışında birey, herhangi bir alanda sürekli olarak erteleme eğilimi gösterirken kişilik özelliği olarak erteleme davranışında birey, birçok alanda sürekli olarak erteleme eğilimi gösterir. Durumsal ertelemenin alt türlerinden biri olan akademik erteleme davranışı, (Ferrari & Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000) yaygın bir şekilde görüldüğünden dolayı bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır (Blunt ve Pcyhyl 1998; Senecal, Lavoie & Koestner, 1997).

2. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI

2.1. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ TANIMLARI

Akademik erteleme davranışı, genel olarak akademik görevlerle ilgili işlerin çeşitli sebeplerle geciktirilmesinden dolayı zamanında yapılmaması olarak tanımlanabilir. Kağan (2010), akademik erteleme davranışını; ödev yapma, proje hazırlama, projeleri ve ödevleri zamanında teslim etme ve sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerde yaşanan sorunlar olarak kabul etmektedir. Ferrari & Pcyhyl (2000) akademik erteleme davranışını ders çalışma, okuma yapma ve ödev hazırlama gibi konuların geciktirilmesi şeklinde tanımlamaktadırlar.

Rothblum, Solomon & Murakami (1986) akademik erteleme davranışına, kaygı durumunu ekleyerek tanıma farklı bir boyut kazandırmışlardır. Onlar akademik erteleme davranışını;

- a) “Neredeyse sürekli veya sürekli olarak akademik görevleri erteleme,

- b) Neredeyse sürekli veya sürekli olarak bu ertelemeden dolayı yüksek düzeyde kaygılı olma durumu olarak tanımlamışlardır” (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986:387).

Senecal, Julien & Guay (2003:135), akademik erteleme davranışını; “akademik görevlere başlamayı ya da tamamlamayı rasyonel olmayan gerekçelerle ileri bir zamana bırakma eğilimi” olarak tanımlamaktadırlar. Solomon ve Rothblum (1984) ise akademik erteleme davranışını, ödev yapma, proje hazırlama ve zamanında teslim etme gibi akademik görevlerin geciktirilmesi olarak tanımlamışlardır.

Araştırmacıların yapmış oldukları tanımlardan hareketle, akademik erteleme davranışının bireyin sahip olduğu sorumlulukları zamanında yerine getirmemesiyle, diğer bir ifadeyle zamanı kötü kullanma ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak akademik erteleme davranışı, sadece kötü zaman yönetimi ile değil, kaçınma psikolojisi (Bridges & Roig, 1997), başarısızlık korkusu (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Solomon & Rothblum, 1984; Özer ve Altun, 2011), sorumluluk (Lee, Kelly & Edwards, 2006; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Johnson & Bloom, 1995) ve mükemmeliyetçilik (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Sarioğlu, 2010) gibi değişkenlerle de ilişkilidir.

2.2.AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ SIKLIĞI

Günlük hayatta neredeyse hiçbir zaman erteleme yapmayan insanların sayısı yok denecek kadar azdır. Erteleme davranışı akademik hayatta da çok sık karşılaşılan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Sokolowska’nın (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin %77,4’ ü ertelemeci olduklarını belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada, öğrencilerin yarıya yakını sık sık veya daima görevlerini ertelediklerini belirtmişlerdir.

Ellis & Knaus (1977) erteleme davranışının öğrenciler arasında, en az %70 ile %95 arasında olduğunu belirtmektedirler (akt: Klassen, Krawchuk & Rajani 2008:916). Uzun-Özer ve Saçkes (2011)’in 314 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %62’sinin nadiren, %38’inin ise sık sık erteleme yaptıklarını tespit etmişlerdir.

Uzun-Özer (2009), öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sıklığı ve olası nedenlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %54' ünün sıklıkla akademik görevlerini ertelediklerini %46'sının ise akademik görevlerini bazen veya çok az ertelediklerini tespit etmiştir.

Başka bir araştırmada ise 379 öğrenciden elde edilen verilere göre, öğrencilerin %40'tan fazlası yüksek düzeyde erteleme davranışında bulunmaktadır(Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Yapılan araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, erteme davranışının %38 ile %95 arasında yaygın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışını gösterme sıklıkları verilen akademik görevin niteliğine göre değişmektedir. Örneğin Solomon & Rothblum (1984) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46'sının genellikle dönem ödevi yazmada, yaklaşık %27'sinin sınavlara hazırlanmada, %30,1'inin okuma ile ilgili haftalık ödevlerini yapmada erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Aynı araştırmada, öğrencilerin %10,6'sı yönetim ile ilgili işleri, %23'ü görevlere katılmayı, %10,2'si ise okulla ilgili genel aktivitelere katılmayı ertelediklerini ifade etmişlerdir.

Onwuegbuzie (2004), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sıklıklarını belirlemek amacıyla yaptığı istatistiksel analiz sonucunda, öğrencilerin %42'ye yakını genellikle dönem ödevi hazırlamayı, %39,3'ünün sınavlara hazırlanmayı, %60'ının ise haftalık okuma ödevlerini yapmayı ertelediklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler genellikle sınavlara hazırlanırken erteleme yapmakta ve erteleme davranışından dolayı kaygı yaşamaktadırlar (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986).

Beswick, Rothblum & Mann (1988) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46' sının genellikle dönem ödevi hazırlarken, %31'inin sınavlara hazırlanırken ve %47'sinin haftalık okuma ödevlerini yaparken erteleme davranışı sergilediklerinin ortaya koymuşlardır.

Sokolowska (2009) yaptığı çalışmada, öğrencilerin %90'ının akademik görevleri ertelediklerini ve bu erteleyen öğrencilerin %53'üne yakınının sık sık ve daima aralığında bu davranışı gösterdiklerini tespit etmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin araştırma ve okuma ödevlerinde daha fazla erteleme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Solomon & Rothblum (1984), öğrencilerden hangi akademik görevleri kendileri için erteleme problemi teşkil ettiğini belirtmelerini istemişlerdir. Öğrencilerin %23,7'si dönem ödevi yazmayı, %21,2'si sınavlara hazırlanmayı, %23,7'si haftalık okuma ödevlerini yapmayı problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Benzer bir araştırmada, öğrencilerin %23,7'si dönem ödevi yazmayı, %21,5'i sınavlara çalışmayı, %41,5'i haftalık okuma ödevlerini yapmayı, erteleme davranışı için neredeyse her zaman ya da daima bir problem olarak görmektedirler (Onwuegbuzie, 2004).

Öğrencilerin akademik görevleri ertelemeyi azaltma isteklerine bakıldığında, öğrencilerin %65'i dönem ödevi yazmada, %62,2'si sınavlara hazırlanmada, %55,1'i haftalık okuma ödevlerini yapmada erteleme davranışını azaltmak istemişlerdir(Solomon& Rothblum, 1984). Başka bir araştırmada, öğrencilerin %65,2'si dönem ödevi yazmada, %68,2'si sınavlara hazırlanmada , %71,7'si okuma ödevlerini yapmada erteleme davranışını azaltmak istediklerini belirtmişlerdir (Onwuegbuzie, 2004).

2.3. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ İLİŞKİLİ OLDUĞU DEĞİŞKENLER

Konu ile ilgili bu sahada yapılmış çalışmalar değerlendirildiğinde, akademik erteleme davranışının farklı değişkenlerle ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin zaman yönetimi, akademik görevin niteliği(itici, çekici, zevkli, kolay veya zor olması gibi) motivasyon, başarısızlık korkusu, benlik değeri, özsaygı ve kişilik özellikleri (mükemmeliyetçilik, sorumluluk), gibi değişkenler akademik erteleme davranışı ile ilişki içindedirler.

2.3.1. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi, belirlenmiş bir zaman diliminde hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla mevcut kaynakları “etkin ve verimli kullanarak planlı ve programlı bir şekilde kişisel performansı geliştirme tekniğidir.” (Andıç, 2009:6). Başka bir deyişle zaman yönetimi, amaca ulaşmak için zamanın planlanarak kullanılmasıdır. Zamanın kötü yönetilmesi, akademik erteleme davranışının önemli nedenlerinden birisi olarak değerlendirilmektedir (Balkıs, E. Duru, Buluş ve S. Duru, 2006).

Balkıs ve diğerleri (2006) “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını, zaman yönetimi becerisi açısından araştırma konusu olarak ele almışlardır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile olumsuz zaman yönetimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme davranışının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer şekilde, Kağan (2009) çeşitli değişkenlerin akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, zaman yönetimi becerisinin akademik erteleme davranışını yordadığını belirtmiştir. Zamanın kötü kullanılması akademik erteleme davranışını arttırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin etkili zaman yönetiminde başarısız olmaları akademik erteleme davranışlarıyla birlikte akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Demirtaş ve Özer (2007)’in “Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Zaman yönetimi becerisi ölçeğinden yüksek puan alan adayların akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmiştir.

Zamanı planlamayan ve iyi yönetemeyen öğrenciler, akademik görevlere ve akademik dışı faaliyetlere ne kadar süre ayıracıklarını daha önceden belirleyemedikleri için daha sık akademik erteleme davranışı sergilerler ve buda doğal olarak düşük akademik başarıyı beraberinde getirmektedir.

2.3.2. Motivasyon

Akademik erteleme davranışını etkileyen en önemli değişkenlerden birisi de güdülenmedir. Genel olarak kişinin herhangi bir işi yapması için ilk başta o işi yapmaya yönelik bir güdünün diğer bir ifade ile yerine getireceği göreve karşı bir istek duyması gereklidir. Bu güdü veya istek, yapılması gereken işe başlamak için bireyde itici bir güç oluşturur. Bu şekilde yapılması gereken işe motive olan birey, eyleme geçerek işi yapmaya başlar. Kuşkusuz aynı şeyi akademik görevler içinde düşünebiliriz. Eğer öğrenciler verilen görevi yapmak için gerekli olan motivasyona sahiplerse o görevi yerine getirirler; fakat öğrencilerde yetersiz güdülenme söz konusu ise öğrenci, verilen görevi yapmak yerine erteleme yoluna gidebilir.

Yapılan birçok araştırmada, akademik erteleme davranışı ile güdülenme arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; Brownlow & Reasinger (2000) yapmış oldukları çalışmada, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere göre daha az içsel motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Onlar, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin farklı olmasının nedenini, öğrencilerin verilen göreve ilişkin olumlu ve olumsuz algılarının etkili olabileceğine bağlamaktadırlar. Aynı çalışmada, düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren üniversite öğrencilerinin; yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere göre, verilen akademik görevleri daha zevkli gördükleri tespit edilmiştir.

Senecal, Koestner ve Vallenard (1995) 498 öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmada, içsel motivasyonun, akademik erteleme davranışı ile negatif bir ilişki içinde olduğunu ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, akademik görevlerini yerine getirmek için içsel motivasyona sahip

öğrencilerin daha az erteleme gösterdiği ve motivasyon eksikliği (amotivation) olan öğrencilerinde, daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği görülmüştür.

Lekich (2006) erteleme ile güdülenme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, dışsal güdülenme ile erteleme davranışı arasında olumlu bir ilişki ve içsel güdülenme ile erteleme davranışı arasında ise olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmiştir(akt: Kağan, 2010: 15).

Balkıs ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada, akademik erteleme davranışı ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme davranışını yordadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Kağan (2009) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, güdülenme ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, güdülenmenin akademik erteleme davranışının bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırmaların sonuçlarına dayanarak, güdülenme düzeyinin düşmesiyle akademik erteleme davranışının arttığı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve bu güdülenmenin kaynağı (içsel veya dışsal oluşu) öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciye verilen görevin hoş ve çekici olması motivasyonu olumlu yönde etkileyerek geciktirme veya ertelemeyi azaltmaktadır.

2.3.3.Görevin İticiği

Akademik hayatta öğrenciye verilen görevler, öğrencinin akademik erteleme davranışını sergileyip sergilememesinde etkili olabilmektedir. Öğrencilere verilen bazı akademik görevler diğerlerine göre daha fazla ertelenmektedir. Nitekim Ferrari & Scher (2000)'in yapmış oldukları çalışmada, öğrenciler fazlaca çaba harcayacakları ve kendilerinde kaygıya neden olacak görevleri, sevdikleri ve kendilerinde kaygıya neden olmayacak görevlere göre daha fazla erteledikleri görülmüştür.

Farklı bir araştırmada, Solomon & Rothblum (1984), akademik erteleme davranışının nedenlerini belirlemek amacıyla yaptıkları faktör analizi sonucunda, görevin itiliciliği ve tembelliğin akademik ertelemeye ait faktör yükünün %18'ini açıkladığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada; görevin itici olması, akademik erteleme davranışının önemli nedenlerinden biri olarak görülmüştür. Onwuegbuzie (2004) yaptığı çalışmada, görevin iticiliğinin akademik erteleme davranışının nedenlerinden biri olduğunu söylemiştir.

Benzer şekilde Milgram, Sroloff & Rosenbaum (1988) tarafından yapılan çalışmada, bireylere sıkıntı veren ve bireyler üzerinde olumsuz duygulara sebep olan görevlerin, bireylerin erteleme davranışını göstermelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Aynı araştırmacılar, uzun süre içerisinde yapılması gereken görevlerin bireyde irrasyonel düşüncelere neden olabileceğinden erteleme davranışına yol açabileceğini ileri sürmektedirler. Benzer şekilde Steel (2007), istenmeyen görevlerin yani bireylere kaygı veren ve çok fazla çaba gerektiren görevlerin daha fazla ertelendiğini söylemiştir.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, genel olarak verilen akademik görevlerin ilgi çekici, zevkli ve öğrencinin yapabileceği düzeyde olması öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışı göstermelerine sebep olduğu söylenebilir. Eğer verilen akademik görevler öğrencinin ilgisini çekmiyorsa ve öğrencinin kabiliyetini aşıyorsa öğrenci, verilen o görevde erteleme davranışı gösterebilir.

2.3.4.Başarısızlık Korkusu

Başarısızlık korkusu, başarısızlıkla karşılaşabilecek durumlarda bireyin gösterdiği kaçınma eğilimi olarak tanımlanabilir. Steel (2002: 32)'e göre, başarısızlık korkusu, “çabalarımızın beklenen standartları karşılayamayacağı durumlarda ortaya çıkan endişe durumudur.”. Başarısızlık korkusu olumsuz değerlendirilmeyi, kişisel standartları karşılayamamayı (mükemmeliyetçilik düşüncesi) ve düşük özgüveni içerir (Solomon & Rothblum, 1984). Başarısızlık korkusu olan bireyler, performansları hakkında diğer insanların yapacağı olumsuz eleştirilerinden kaçınmak veya bireysel hedeflere ulaşmada kendilerini yetersiz

hissetmelerinden dolayı, başarısızlık durumuyla karşılaşmak yerine erteleme davranışı göstermeyi tercih edebilecekleri ileri sürülebilir.

Solomon & Rothblum (1984) tarafından yapılan çalışmada, başarısızlık korkusunun akademik erteleme davranışına ait varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı ve akademik erteleme davranışının nedenlerinden birisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Uzun-Özer (2009)'in yaptığı çalışmada da başarısızlık korkusunun akademik erteleme davranışının nedenlerinden biri olduğu görülmüştür.

Hannok (2011) tarafından öğrencilerin motivasyonları ve erteleme davranışları üzerinde yapılan çalışmada, verilen akademik görevleri başarıyla tamamlayacak yetenekten yoksun olduğunu düşünen öğrencilerin, başarısız olma korkularından dolayı akademik erteleme davranışını sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin yetenekleri ile ilgili düşük özgüvene sahip olmaları, başarısız olma korkusunu tetiklemekte ve erteleme davranışına sebebiyet verebilmektedir.

Yapılan çalışmada, özyeterlilik ile başarısızlık korkusu arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür(Solomon & Rothblum, 1984). Öğrencilerin özgüvenlerinin düşük veya yüksek olması akademik erteleme davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Bir başka çalışmada, akademik erteleme davranışı ile özyeterlilik arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Kandemir, 2010; Senecal, Koestner & Vallerand, 1995). Araştırmanın bir sonraki bölümünde erteleme davranışının özyeterlilik ve özsaygı değişkenleriyle arasındaki ilişkilere daha detaylı yer verilecektir.

Özer ve Altun (2011), lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini saptamak amacıyla 289 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, akademik erteleme davranışı ile akademik özgüven arasında negatif; başarısızlık korkusu ile de pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalardan çıkan sonuca göre, başarısızlık korkusu akademik erteleme davranışının nedenlerinden bir olduğu anlaşılmaktadır.

2.3.5.Özyeterlilik ve Özsaygı

Özyeterlilik, bireyin bir işi başarıyla tamamlamada kendi yeteneğine olan inancı yansıtır (Steel, 2002). Özsaygı ise, bireyin algıladığı benlik ile gerçekte ulaşmak isteği ideal benlik arasındaki farktır (Brooks, 2004). Eğer birey bir işi başarabilecek yeteneğe sahip olduğuna inanıyorsa o işi yapma eğiliminde; fakat eğer sahip olduğu yeteneklerin işi başarmak için yeterli olmayacağına inanıyorsa o işten kaçma eğiliminde bulunabileceği ileri sürülebilir. Yapılan araştırmalarda bireyin özyeterlilik inancı ile özsaygısının erteleme davranışı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Örneğin; Katz, Eilot & Nevo (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin özyeterlilik düzeyleri ile ev ödevlerini erteleme davranışları arasında, negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Hannok (2011)'un yaptığı çalışmada, pozitif özsaygının erteleme davranışı ile negatif, negatif özsaygının ise erteleme davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde Haycock (1993) yaptığı çalışmada, özyeterliliğin erteleme davranışının bir yordayıcısı olgunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin %54'ü okuldaki başarısızlıklarının düşük özyeterlilikten kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Klassen & Kuzucu (2009)'nun 508 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, akademik özyeterliliğin akademik erteleme davranışının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Akbay (2009)'ın 763 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, akademik özyeterlilik ve akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışının önemli yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir.

Çakıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada ise, özsaygı ile genel ve akademik erteleme davranışı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Kandemir (2010) tarafından yapılan çalışmada da, akademik özyeterlilik inancının ve benlik saygısının akademik erteleme ile olumsuz bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Akademik özyeterlilik ve benlik saygısı düşerken akademik erteleme davranışı artmaktadır.

Hannok (2011) Kanadalı ve Tayvanlı öğrencilerle yaptığı görüşmede, özyeterlilik ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi daha net hale getirecek bulgulara ulaşmıştır. Örnek olarak araştırmaya katılan iki öğrencinin aşağıdaki görüşleri gösterilebilir:

(LA): Eğer ben bir işi yapabileceğime inanıyorsam, hemen o işi yapmaya başlarım. Fakat işi yapabilmek için kendime güvenmiyorsam, bu durumda ya arkadaşlarımdan yardım alırım ya da internetten onunla ilgili bilgi bulmaya çalışırım.

(HA): Evet, eğer güzel sanatlarla ilgili dersleri yapabileceğime inanırsam, onları güzel bir şekilde yapmayı isterim. O dersleri özellikle de diğer öğrencilerden daha iyi yapmayı isterim. Öyle ki hemen o derslere çalışmaya başlarım (Hannok, 2011:110).

Aynı çalışmada, özyeterlilik ve özsaygının erteleme davranışının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak, yüksek düzeyde özyeterlilik ve özsaygıya sahip öğrencilerin daha az erteleme davranışı sergilediklerinin söylemek mümkündür. Yukarıda alıntılanmış iki örnekte de görüldüğü gibi eğer öğrenciler, akademi ile ilgili verilen görevleri yapabilecek özgüvene sahiplerse o işi ertelemek yerine verilen görevi yerine getirme gayreti gösterirler.

2.4. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ SONUÇLARI

Akademik erteleme davranışının öğrenciler için birbirinden farklı olumsuz sonuçları vardır. Örneğin düşük akademik başarı, düşük özsaygı ve özyeterlilik, stres, kaygı ve pişmanlık hissi gibi farklı sonuçlara neden olabilmektedir. Ayrıca yüksek düzeyde akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerinin, düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere göre farklılık göstermektedir (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986).

Haycock, McCarthy & Skay (1998)'ın erteleme davranışı ile kaygı ve özyeterliliğin ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, literatürle uyumlu sonuçlara ulaşmışlardır. 141 öğrenci üzerinde yapılmış olan çalışmada, erteleme davranışı ile kaygı ve özyeterlilik arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre,

erteleme ile özyeterlilik arasında negatif bir ilişki; erteleme ile kaygı arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Eerde (2003) yaptığı çalışmada, erteleme davranışı ile özyeterlilik ve özsaygı arasında olumsuz ilişki bulmuştur. Bir diğer deyişle erteleme davranışının artmasına bağlı olarak özsaygı ve özyeterlilik düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Aynı çalışmada, erteleme ile kaygı ve depresyon arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Solomon & Rothblum (1984) tarafından yapılan çalışmada, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışını gösteren öğrencilerin, diğerlerine göre daha depresif duygulara ve düşük özyeterlilik inancına sahip oldukları anlaşılmıştır. Başka bir araştırmada, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren kişilerin, düşük düzeyde erteleme gösteren kişilere göre daha kaygılı oldukları ve sınav stresini daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Benzer şekilde Scher & Osterman (2002) yaptıkları çalışmada, akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre daha kaygılı oldukları kanıtlanmıştır.

Sonuç olarak, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren bireylerin, kendilerine nispeten daha az erteleme davranışı gösteren kişilere oranla daha stresli oldukları, sınav kaygısını daha fazla yaşadıkları ve düşük özyeterlilik ile özsaygıya sahip oldukları söylenebilir.

3. MÜKEMMELİYETÇİLİK VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI

Mükemmeliyetçilikle ilgili çalışmalar incelendiğinde, mükemmeliyetçiliğin birbirinden farklı tanımları ve boyutları olduğu göze çarpmaktadır. Temeli psikoanalitik teoriye dayanan mükemmeliyetçilik, süperegounun bir özelliği olarak “başarı elde etmek için aşırı bir istek duyma” olarak tanımlanmıştır (Freud, 1950; akt: Bencik ve Metin, 2006: 93).

Sarioğlu'na göre, mükemmeliyetçilik ile ilgili ilk çalışmalarda, mükemmeliyetçilik tek boyutlu ve olumsuz bir kişilik özelliği olarak ele alınmıştır. Bu bakış açısına göre, mükemmeliyetçilik kişinin kendi performansına yönelik olarak yaptığı olumsuz eleştirileri, düşük benlik saygısını, başarısızlık korkusunu içeren ve sevilme ile kabul edilme ihtiyacından kaynaklanan olumsuz bir kişilik özelliği olarak görülür. Mükemmeliyetçilikle ilgili bu tek boyutlu ve olumsuz bakış açısı 1970'lerin sonuna doğru yerini çok boyutlu mükemmeliyetçilik anlayışına bırakmıştır (Sarioğlu, 2010).

Mükemmeliyetçilikle ilgili çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, mükemmeliyetçiliği olumsuz ve tek boyutlu bir yapıyla açıklanması yerine olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutta ele alınmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Örneğin Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliği normal (olumlu) ve nevrotik (olumsuz) olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Normal mükemmeliyetçi bireyler küçük hataları kabul etmede geniş serbestliğe sahip olmakla birlikte, küçük hatalara rağmen performanslarını hala başarılı bulurlar. Fakat nevrotik düzeyde mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireyler, yaptıkları hatalar üzerinde aşırı derecede dururlar ve küçük hatalardan dolayı performanslarının istenilen düzeyde olmadığına inanırlar(akt: Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003). Slade & Owens'a (1998) göre olumlu mükemmeliyetçilik başarıya motivasyonu ve olumlu pekiştirmeden kaynaklanırken olumsuz mükemmeliyetçilik başarısızlık korkusu ve olumsuz pekiştirmeden kaynaklanmaktadır. Roedell'a (1984) göre, mükemmeliyetçilik olumlu ve olumsuz yönde kullanılabilecek bir enerji olup uygun bir şekilde kullanıldığında bireyin kişisel, mesleki ve akademik başarısını geliştirir (akt: Kırdök, 2004).

Hewitt ve Flett (1991a) mükemmeliyetçiliği üç boyutta incelemişlerdir. Bunlar: kendine yönelik mükemmeliyetçilik (self-oriented perfectionism), başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik (other-oriented perfectionism) ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik (socially prescribed perfectionism)'tir (Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992; Hewitt ve Flett, 1991a; Hewitt ve Flett, 1991b).

Araştırmacılara göre, kendine yönelik mükemmeliyetçilikte, mükemmele ulaşma düşüncesi bireyin kendisine yöneltilmiştir. Bu boyut; bireyin kendisi için belirlediği yüksek standartları, bireyin kendi performansını sıkı bir şekilde değerlendirmesini ve mükemmele ulaşmak için gerekli olan yüksek motivasyonu içerir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda, mükemmellik anlayışı başkalarına yöneltilmiştir. Bu boyut, bireyin başkalarının yeteneklerine yönelik inançlarını ve beklentilerini içerir. Daha açık bir ifadeyle birey başkaları için gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirler ve onların davranışlarını bu standartlar üzerinden sıkı bir şekilde değerlendirir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikte ise, başkalarının bireyden beklentileri ile ilgili belirlenmiş gerçekçi olmayan yüksek standartlar yer alır (Hewitt ve Flett, 1991a; Hewitt ve Flett, 1991b). Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiliği, kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutundan ayıran en önemli farklardan biri, yüksek standartların bireyin kendisi tarafından değil de başkaları tarafından belirlenmiş olmasıdır. Başkalarının birey için belirlemiş oldukları yüksek standartları gerçekleştirmeye çalışmak, bireyde kaygı ve depresyon gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Hewitt ve Flett, 1991a).

Frost & ark. (1990) da Hewitt & Flett (1991a) gibi mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele almışlardır. Onlara göre mükemmeliyetçilik, yüksek standartlara ulaşma arzusu ve bu standartlar üzerinden performansı değerlendirerek yeterli bulmama veya olumsuz eleştirme eğilimidir. Frost ve ark. (1990), mükemmeliyetçiliğin doğasına ilişkin yaptıkları çalışmada, mükemmeliyetçiliğin altı boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

- 1) *Hatalara aşırı dikkat etme*: Küçük hatalara bile olumsuz aşırı tepki vermeyi ve başarısızlıkla bir tutmayı içerir.
- 2) *Kişisel standartlar*: Bireyin kendisi için yüksek standartlar belirlemesini ve bu standartlar üzerinden özdeğerlendirme yapmasını içerir.
- 3) *Ailesel beklentiler*: Bireyin, ebeveynleri tarafından kendi için yüksek standartlar belirlendiğine yönelik inancıdır.
- 4) *Davranışlarından şüphe etme*: Bu boyut, bireyin görevlerini başarıyla tamamlama konusunda şüphe içinde olmasını yansıtır.
- 5) *Ailesel eleştiri algısı*: Bireyin performansına yönelik ebeveynler tarafından yapılan eleştirilerdir.

- 6) *Düzen*: Bu boyut bireyin düzene, plana ve temizliğe verdiği önemi gösterir(Frost ve ark., 1990).

Mükemmeliyetçiliğin ve erteleme davranışının başarısızlık korkusu ve gerçekçi olmayan inançlar açısından ortak noktalara sahip olduğu belirtilmektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1998; Knaus; 1998; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; akt: Çakıcı, 2003:28). Yapılan araştırmalarda, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışının ilişkili olduğu görülmüştür (Frost ve ark., 1990; Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992; Kandemir, 2010; Sarioğlu, 2011).

Frost ve ark. (1990) tarafından yapılan “Mükemmeliyetçiliğin Boyutları” adlı çalışmada, mükemmeliyetçilik ile erteleme davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Düzen boyutu ile erteleme sıklığı ve görevden kaynaklanan erteleme nedenleri arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Aynı çalışmada, ailesel beklentiler, ailesel eleştiri algısı, hatalara aşırı dikkat etme ve davranışlardan şüphe etme ile erteleme arasında pozitif; yüksek kişisel standartlar ile erteleme davranışı arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan diğer çalışmalarda, akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçi düzen boyutu arasında olumsuz (Kağan ve ark., 2010; Kandemir, 2010; Sarioğlu, 2011), hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe etme boyutuyla olumlu (Sarioğlu, 2011), ailesel eleştiri algısı ile olumlu (Kağan ve ark., 2010; Kandemir, 2010; Sarioğlu, 2011), kişisel standartlar boyutu ile olumsuz (Sarioğlu, 2011) bir ilişki olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçiliğin ailesel beklentiler boyutu ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiye bakıldığında Frost ve ark. (1990)’ının yaptıkları çalışmada, iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin varlığı tespit edilmişken Sarioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, akademik erteleme ile aile beklentileri boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; düzene önem veren ve yüksek kişiler standartlara sahip mükemmeliyetçi bireylerin, daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği; ailesel eleştiri algısı yüksek, hatalara aşırı ilgi gösteren ve davranışlarından şüphe eden

mükemmeliyetçi bireylerin ise, daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiğini söylemek mümkündür.

Mükemmeliyetçilik ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında zaman, bu alandaki çalışmaların çoğunlukla Hewitt & Flett (1991a,1991b)'in üç boyutlu mükemmeliyetçilik (kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik) anlayışı temel alınarak konunun incelendiği belirlenmiştir(Kandemir, 2010). Bu çalışmada ise, mükemmeliyetçilik kavramına yeni boyutlar ekleyen Frost ve ark. (1990)'nın mükemmeliyetçilik anlayışı temele alınmıştır.

4. SORUMLULUK VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI

Beş büyük kişilik özelliklerinden biri olan sorumluluğun, erteleme davranışı ile ilişkisinden dolayı çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Johnson & Bloom, 1995; Kandemir, 2010; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Lee, Kelly & Edwards, 2006). Sorumluluk, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi” olarak tanımlanır (TDK, 2011: 2142).

Sorumluluk kişilik özelliğine sahip bireyler; disiplinli, hazırlıklı, gayretli, hırslı, dikkatli ve düzenli olma gibi vasıfları bünyelerinde barındırırlar (Bacanlı, İlhan ve Arslan, 2009). Bu vasıflara sahip bireyler, verilen görevleri başarıyla yerine getirmede, gerekli olan disiplini ve gayreti göstermeye çalışırlar. Arthur & Graziano (1996)'ya göre, sorumluluk düzeyi yüksek olan bireyler düzenli, plan doğrultusunda hareket eden kararlı kişilerken; sorumluluk düzeyi düşük olan bireyler ise dikkatsiz, dikkati kolayca dağılan ve güvenilmez kişilerdir (akt: Kandemir, 2010: 36). Sorumluluk düzeyi yüksek olan öğrenciler, özdisiplinli olurlar ve ulaşmak istedikleri hedeflere veya standartlara sıkı sıkıya bağlı olurlar (Sokolowska, 2009).

Yapılan çalışmalarda, sorumluluk kişilik özelliği ile akademik erteleme davranışı arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Kandemir, 2010; Kağan ve ark., 2010; Lee, Kelly & Edwards, 2006; Moon & Illingworth, 2005; Watson, 2001). Jhonson & Bloom (1995) tarafından 202 lisans öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada,

sorumluluk kişilik özelliği ile akademik erteleme davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu ve sorumluluk boyutunun akademik erteleme davranışını açıklamada en yüksek varyans oranına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Aynı çalışmada, sorumluluk boyutunun tüm bileşenlerinin (düzen, kararlılık, çaba harcama, özdisiplin vb.) akademik erteleme davranışı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirtilmiştir.

Watson (2001), 349 üniversite öğrencisi üzerinde erteleme ile beş faktör kişilik kuramı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sorumluluk ile akademik erteleme davranışı arasında, negatif bir ilişki tespit etmiş ve sorumluluk boyutunun erteleme davranışının önemli bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sorumluluk düzeyinin düşük olması erteleme davranışını arttırmaktadır.

Scher & Osterman (2002), sorumluluk ile erteleme davranışı arasında, yüksek oranda olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Lee, Kelly & Edwards (2006), 354 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile erteleme davranışları arasında, negatif ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde Kandemir (2010), akademik erteleme davranışı ile sorumluluk arasında negatif bir ilişki saptamıştır.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak, sorumluluk düzeyinin düşmesine bağlı olarak akademik erteleme davranışının arttığı söylenebilir. Sorumluluk bilincinin olmayışı ya da eksikliği, verilen akademik görevlerin ertelenmesine yol açmaktadır. Ayrıca düşük düzeyde sorumluluk özelliğine sahip olan öğrencilere, akademik görevler verildiğinde, verilen görevleri yerine getirmek için gerekli olan özdisiplin, plan yapma ve yapılan planı kararlılıkla uygulama gibi becerilerin eksikliğinden veya yokluğundan dolayı akademik görevleri başarıyla tamamlama konusunda da kaygı yaşarlar (Johnson & Bloom, 1995).

5. AKADEMİK BAŞARI VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI

Akademik hayatta sınavlara hazırlanmama, ders çalışmama, proje veya sunumları hazırlamama gibi sebeplerin düşük akademik başarıyla sonuçlandığı sık karşılaşılan bir durumdur. Akademik erteleme davranışının, akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Akkaya, 2007; Balkıs ve ark., 2006; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Eerde, 2003; Hannok, 2011; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Steel, Brothen & Wambach, 2001).

Çakıcı (2003)'nın 587 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında, negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada, akademik başarının akademik erteleme davranışının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Hannok (2011) tarafından 713 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin, düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere göre daha başarısız olduğu görülmüştür.

Rothblum, Solomon & Murakami (1986), düşük ve yüksek düzeyde erteleme davranışı gösteren öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Akademik erteleme ile akademik başarının ele alındığı farklı bir çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin % 23'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin %27'si, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 32'si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %37'si akademik erteleme davranışının, akademik başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir (McCown & Roberts 1994; akt: Kandemir, 2010: 97).

Çetin (2009), öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla 500 öğretmen adayı üzerinde bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda, başarı durumuna göre akademik erteleme

davranışı düzeyinin de değiştiğini tespit etmiştir. Çalışmada, yüksek derecede başarılı olan öğrencilerin, orta düzeyde başarılı olan öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği belirtilmiştir.

Beswick, Rothblum & Mann (1988) öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik erteleme davranışının artmasına bağlı olarak akademik başarıları düşmektedir.

6. İNTERNET KULLANIMI VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI

Günlük yaşantımızda iletişim kurma, fatura ödeme, dizi izleme, oyun oynama ve alışveriş yapma gibi pek çok faaliyetleri internet üzerinden yapmaktayız. Akademik hayatta da bilgiye ulaşma ve bilgiyi yayma gibi işleri kolaylaştırması açısından internet, sıkça kullanılmaktadır. İnternet, araştırma yapmak için gerekli olan bilgilere ulaşmada, eğlenmede, iletişim kurmada, fotoğraf ve video paylaşmada sağladığı kolaylıklardan dolayı öğrenciler için de ayrı bir öneme sahiptir.

Vural ve Bat (2010)'ın 319 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin 53,6'sı günde 1-3 saat arası, %17,9'u 3-5 saat arası, %8,2'si ise 5 saatten fazla internette zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Kaya (2011)'nın 300 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin %33,7'si günde 1 saatten az, %35,1' i günde 1-2 saat, %20,5'i günde 3-4 saat, %10,5'i günde 5 saatten fazla internet kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Vural ve Bat (2010) araştırmalarında, öğrencilerden öncelik sırasına göre interneti hangi amaçlarla kullandıklarını belirtmelerini istemişlerdir. Öğrencilerin %36,7'si birinci sırada bilgi alışverişini, %26,6'sı ikinci sırada sosyal ağları, %25,4'ü üçüncü sırada eğlenceyi, %32'si dördüncü sırada video izlemeyi ve %20,7'si ise

beşinci sırada download (indirme) işlemlerini yapmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin interneti, sırasıyla en çok bilgi alışverişi yapma, sosyal ağlarda zaman geçirme ve eğlence amacıyla kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal ağları kullanım amaçlarına bakıldığında ise, %6,9'u yeni arkadaş bulmak, %31'i zaman geçirmek, %18,5'i çevrimiçi sohbet etmek, %13,2'si profilini güncellemek, %9,7'si arkadaşlarının ne yaptığını takip etmek, %3,1'i oyun oynamak, %3,1'i ise diğer amaçlar için kullanmaktadırlar (Vural ve Bat, 2010). Öğrencilerin %85,9'u sosyal ağlardan (Facebook vb.) birini kullanmakta diğerleri ise, bunlardan hiçbirini kullanmamakta iken öğrencilerin %55,2'si sosyal ağları her gün, %28,8'i haftada 3 veya 4 gün kullanmaktadır (Vural ve Bat, 2010).

Farklı bir araştırmada da, öğrencilerin %90,5'inin sosyal ağ sitelerine üye olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri ile sosyal ağ kullanım sürelerinin birbirine yakın olduğu ve bunun nedeni, öğrencilerin interneti daha çok sosyal ağ sitelerine bağlanma amacıyla kullanmış olmalarına bağlanmaktadır (Kaya, 2011).

Öğrencilerin interneti akademik işlerden ziyade daha çok sosyal ağ sitelerine bağlama ve eğlenme gibi amaçlarla kullanmaları bazı sorunlara yol açabilmektedir. Öğrenciler açısından bu sorunlarından biri, öğrencilerin akademik açıdan kendilerini geliştirmelerini ve akademik başarılarını yükseltmelerini olumsuz etkileyecek olan akademik erteleme davranışıdır.

Yapılan çalışmalarda, internet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Akdemir (2013), öğrencilerin facebook tutumları ile akademik erteleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 478 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin facebook kullanım tutum puanları ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif; akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada, en fazla akademik erteleme davranışını gösteren öğrencilerin günde 2-5 saat arasında internet kullandığı; en az akademik

erteleme davranışını gösteren öğrencilerin ise, günde bir saatten daha az internet kullandığı görülmüştür.

Lawless (2011), “Erteleme ve İnternet Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada, internet kullanım sıklığı ile erteleme davranışı arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. İnternet kullanım sıklığının artmasına bağlı olarak akademik erteleme davranışı da artmaktadır.

Çavdar ve Mutlu (2011) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 429 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarından hareketle, öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin ve internet kullanım sürelerinin artmasıyla, akademik görevlerini erteleme davranışlarının da arttığı söylenebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel araştırma özelliğini taşıyan bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modellerinin alt türüdür. Tarama modellerinde amaç var olan durumun betimlenerek ortaya konmasıdır. Bu modelde önemli olan, olaylara müdahale etmeden var olan durumu olduğu gibi yansıtmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İlişkisel tarama modeli ise “iki ve ikiden daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2013:81).

2. ÇALIŞMA GRUBU

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyebilmek amacıyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013–2014 akademik yılı güz döneminde, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'ni okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu 236 (%45,6) kız ve 281 (%54,4) erkek olmak üzere toplam 517 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo-1 Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımları

ÜNİVERSİTE	N / %	CİNSİYET		TOPLAM
		Kız	Erkek	
Afyon Kocatepe Üniversitesi	N	190	173	363
	%	36,8	33,5	70,2
Çukurova Üniversitesi	N	46	108	154
	%	8,9	20,9	29,8
Genel Toplam	N	236	281	517
	%	45,6	54,4	100

Tablo 1’ de görüldüğü gibi Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde 190 kız, 173 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çukurova Üniversitesi’nde ise 46 kız, 108 erkek olmak üzere toplam 154 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Her iki üniversite için kız öğretmen aday sayısı 236 (% 45,6) iken erkek öğretmen aday sayısı 281 (% 54,4)’dir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 363’ü Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde, 154’ü de Çukurova Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir.

Tablo-2 Katılımcıların Sınıf Düzeyi ve Öğrenim Türüne Göre Dağılımı

SINIF DÜZEYİ	N / %	ÖĞRENİM TÜRÜ		TOPLAM
		Birinci Öğretim	İkinci Öğretim	
1.Sınıf	N	111	-	111
	%	21,3	-	21,3
2.Sınıf	N	112	-	112
	%	21,7	-	21,7
3.Sınıf	N	99	59	158
	%	19,1	11,4	30,6
4.Sınıf	N	79	58	137
	%	15,3	11,2	26,5
Genel Toplam	N	400	117	517
	%	77,4	22,6	100

Tablo 2’ de görüldüğü gibi sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının 111’i (%21,3) birinci sınıf, 112’si (%21,7) ikinci sınıf, 158’i (%30,6) üçüncü sınıf ve 137’si (%26,5) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 400’ü (%77,4) birinci öğretim, 117’si (%22,6) ise ikinci öğretim öğrencisidir. İkinci öğretimlerin kaldırılmasına yönelik alınan karardan dolayı, birinci ve ikinci sınıfların ikinci öğretime uygulama yapılamamıştır.

Tablo-3 Katılımcıların Cinsiyet Açısından Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

SINIF DÜZEYİ	N / %	CİNSİYET		TOPLAM
		Kız	Erkek	
1.Sınıf	N	47	63	110
	%	9,1	12,2	21,1
2.Sınıf	N	53	59	112
	%	10,3	11,4	21,7
3.Sınıf	N	78	80	158
	%	15,1	15,5	30,6
4.Sınıf	N	58	79	137
	%	11,2	15,3	26,5
Genel Toplam	N	236	281	517
	%	45,6	54,4	100

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının cinsiyet açısından sınıf düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında, birinci sınıfta 47 kız, 63 erkek; ikinci sınıfta 53 kız, 59 erkek; üçüncü sınıfta 78 kız, 80 erkek ve dördüncü sınıfta 58 kız, 79 erkek öğrenci yer almaktadır.

Tablo-4 Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

EĞİTİM DURUMU	N / %	ANNE	BABA
Okuma-Yazma Bilmeyenler	N	46	12
	%	8,9	2,3
İlköğretim	N	415	361
	%	80,3	69,8
Ortaöğretim	N	43	93
	%	8,3	18
Üniversite	N	13	51
	%	2,5	9,9
Genel Toplam	N	517	517
	%	100	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının annelerinin 46’sı (8,9) okuma-yazma bilmemektedir. Geri kalanın 415’i (%80,3) ilköğretim mezunu, 43’ü (%8,3) ortaöğretim mezunu ve 13’ü (%2,5) ise üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna bakıldığında 12’si (%2,3) okuma-yazma bilmemektedir; 361’i (%69,8) ilköğretim mezunu, 93’ü (%18) ortaöğretim mezunu, 51’i (%9,9) ise üniversite mezunudur. Öğretmen adaylarının anne ve babalarının büyük bir kısmı ilköğretim mezunudur.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının genel not ortalamaları, internet kullanım süreleri, öğrenim türleri, sınıf düzeyleri, cinsiyet ve anne-babanın eğitim durumlarını belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla, “Akademik Erteleme Ölçeği”, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” (Multidimensional Perfectionism Scale) ve sorumluluk kişilik özelliğini ölçmek için “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” (SDKT)’ nin sorumluluk alt boyutu kullanılmıştır.

3.1. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (AEÖ)

Akademik erteleme ölçeği Çakıcı (2003) tarafından üniversite ve lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme uygulamasına katılan öğrencilerin 440'u (%51,9) üniversite, 409'u (%48,1) lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek; öğrencilerin akademik hayatta, yapmakla yükümlü oldukları sınavlara hazırlanma, ders çalışma ve proje yapma gibi çalışma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır (Çakıcı, 2003).

Ölçme aracı, 7'si olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17), 12'si olumsuz (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19) olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan beş dereceli "Likert Tipi" bir ölçektir. Ölçekteki maddelere verilen tepkiler 1-5 arası derecelendirme ile 1-beni hiç yansıtmıyor, 2-beni çok az yansıtmıyor, 3-beni biraz yansıtmıyor, 4-beni çoğunlukla yansıtmıyor, 5-beni tamamen yansıtmıyor cevaplarına karşılık gelecek şekilde derecelendirilmiştir. Tek yönlü olarak puanlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir. Yükselen puanlar akademik erteleme eğiliminin arttığına işaret eder (Çakıcı, 2003: 68-73).

Ölçekteki bütün maddelerin akademik erteleme davranışını ölçüp ölçmediğini ayırt etmek amacıyla, yapılan madde toplam korelasyon istatistiklerine bakıldığında, madde toplam korelasyon katsayılarının .46 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Çakıcı (2003) tarafından yapılan güvenirlik analizlerinde, ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .92; ölçeğin birinci faktörü için Cronbach alfa katsayısı .89, ikinci faktörü için ise Cronbach alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown formülünden yararlanılarak hesaplanan iki yarım test güvenirlik sonuçlarına bakıldığında; ölçeğin birinci bölümü için güvenirlik katsayısı .87, ikinci bölümü için .86 ve ölçeğin tamamı için ise güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlerde, ölçeğin geneli için bulunan test-tekrar test korelasyon katsayısı $r = .89$; ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı $r = .80$, ikinci faktör için ise $r = .82$ olarak bulunmuştur (Çakıcı, 2003: 77-78).

3.2. ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ (ÇBMÖ)

Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” (Multidimensional Perfectionism Scale), öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmek amacıyla Frost, Marten, Lahart & Rosenblate (1990) tarafından geliştirilmiştir (Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003).

Türkçeye uyarlama çalışmasında karşıt tercüme işlemlerinden sonra 489 Fen Lisesi öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek orijinal çözümlemesine benzer olarak, altı faktörden oluştuğu görülmüştür. Düzen, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar olarak adlandırılan faktörler toplam varyansın % 47,8’ini açıklamaktadır. Birinci faktördeki düzen boyutunda altı madde (2, 7, 8, 27, 29, 31) yer almaktadır. Bu maddeler mükemmeliyetçilikle ilgili planlı, düzenli ve temiz olma eğilimlerini ölçmektedir. Toplam varyansın %16,6’sını açıklayan bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .63-.82 arasında değişmektedir. İkinci faktör olan hatalara aşırı ilgi boyutunda, dokuz madde (4, 9, 10, 13, 14, 18, 21, 23, 25) yer almaktadır. Bu faktördeki maddeler hatalara olumsuz tepki, hataları başarısızlıkla eşit görme eğilimlerini ölçmektedir. Toplam varyansın %12,2’ sini açıklayan bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .31-.70 arasında değiştiği görülmüştür. Üçüncü faktör olan davranışlardan şüphe boyutu, beş maddeden (17, 28, 32, 33, 34) oluşmakta ve toplam varyansın %6,1’ ini açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .40- .68 arasında değişmektedir. Davranışlardan şüphe faktöründe yer alan maddeler, bireyin görevlerini yerine getirmedeki performansından şüphe etme eğilimini ölçer. Ölçeğin aile beklentileri boyutunda, (4. Faktör) toplam beş madde (1, 11, 15, 20, 26) yer almakta ve bu maddeler bireyin ebeveynlerinin, birey için çok yüksek standartlar oluşturduğuna inanma eğilimini ölçer. Toplam varyansın %5,3’ünü açıklayan bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .55- .73 arasında değişmektedir. Ailesel beklentiler (Ailesel Eleştiri Algısı) boyutunda (5. Faktör), toplam dört madde (3, 5, 22, 35) yer almakta ve bu maddeler bireyin ebeveynlerini aşırı derecede eleştirel algılayıp algılamadığını ölçer. Toplam varyansın %3,9’unu açıklayan bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .41- .68 arasında değişmektedir. Ölçeğin altıncı faktörü olan kişisel standartlar boyutunda,

altı madde (6, 12, 16, 19, 24, 30) yer almakta ve bu maddeler bireyin çok yüksek standartlar oluşturma ve kendini değerlendirmede bu standartları göz önünde bulundurma eğilimini ölçer. Toplam varyansın %3,5'ini açıklayan bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .44-.62 arasında değişmektedir (Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003).

Ölçek 35 maddeden oluşup beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte tersten puanlanan maddeler bulunmamaktadır. Ölçekteki ifadeler verilen tepkiler 1-5 arasında (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175'tir. Yükselen puanlar mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin arttığını gösterir. Özbay ve Mısırlı-Taşdemir tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı alt faktörlerde; hatalara aşırı ilgi için .77, aile beklentileri için .71, düzen için .87, davranışlardan şüphe için .61, ailesel eleştiri için .65 ve kişisel standartlar için .63 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarım test güvenirliği ise, .80 olarak hesaplanmıştır (Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003).

3.3. SIFATLARA DAYALI KİŞİLİK TESTİ (SDKT)

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi bireylerin beş faktör kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Bacanlı, İlhan ve Arslan (2009) tarafından geliştirilmiştir.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Beş Faktör Modelinde yer alan *nevrotik denge*, *yumuşak başlılık*, *dışadönüklük*, *deneyime açıklık* ve *sorumluluk* boyutlarından oluşmaktadır. Test, kırk zıt sıfat çiftinden oluşup yedi dereceli Likert tipi bir ölçektir. Testteki sıfatlara verilen tepkiler 1 – 7 arası derecelendirme ile 1- Çok uygun, 2- Oldukça uygun, 3- Biraz uygun, 4- Ne uygun ne de uygun değil, 5- Biraz uygun, 6- Oldukça uygun, 7- Çok uygun tepkilerine karşılık gelecek şekilde derecelendirilmiştir. Testi cevaplayacak kişiden, iki uçta yer alan zıt sıfat çiftlerini okuyup kendine uygun olduğunu düşündüğü seçeneği işaretlemesi istenmektedir.

Bacanlı, İlhan ve Arslan (2009) tarafından yapılan geçerlilik çalışması 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapı geçerliliğine ilişkin yapılan faktör analizinde, test maddelerinin beş faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi 'ne ait varyansın %52,63' ünü açıklamaktadır. Testte yer alan kırk zıt sıfat çiftinin faktör yükleri .37- .86 arasında değişmektedir. Araştırmacılar, testin uyum geçerliğini test etmek için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri ile aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Testin uyum geçerliliği için kullanılan ölçeklerle, genel olarak orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizinde, testin tüm boyutları için iç tutarlılık katsayılarının .73- .89 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Faktörler arasındaki test-tekrar test korelasyon katsayısı .68- .86 arasında değişmektedir (Bacanlı, İlhan ve Arslan, 2009: 265-271).

Erteleme davranışı ile ilişkisinden dolayı (Lee, Kelly & Edwards, 2006; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Johnson & Bloom, 1995) bu çalışmada SDKT'nin sorumluluk boyutu kullanılmıştır. Sorumluluk boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .66- .86 arasında değişkenlik göstermektedir. Sorumluluk boyutu ölçeğe ait toplam varyansın % 9.15'ini açıklamaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizinde sorumluluk boyutu için iç tutarlılık katsayısı (α) = .88 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısının ise $r = .71$ istatistiksel olarak önemli ($p < .01$) olduğu tespit edilmiştir (Bacanlı, İlhan ve Arslan, 2009: 271).

4. UYGULAMA

Araştırma için gerekli olan veriler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1, 2, 3, 4. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğe araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen uygulama, sınıf ortamında gerçekleştirilmiş olup araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ayrıca ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin yönergeler hakkında

öğrencilere bilgi verilmiştir. Uygulamalar, yaklaşık 18 ile 20 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından toplanan veriler üzerinde, nicel veri analizleri yapılmıştır. Yönergelere uygun şekilde doldurulmayan ölçekler, değerlendirilmeye alınmamıştır. Veriler, araştırmacı tarafından SPSS 18 (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programına girilmiştir. Verilerin analizinde araştırmanın hipotezleri ve verilerin nitelikleri dikkate alınarak aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği merkezi eğilim ölçüleri ile normalliğin kontrolü, dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normalliğin kontrolü ve normal Q-Q grafiğinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Aynı anda birden fazla normallik testinin kullanılmasının sebebi normallik yorumlarında hata yapma olasılığını azaltmaktır. Yapılan üç normallik testine göre, verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan demografik verilerin üzerinde, betimsel istatistikler (yüzde, frekans vb) yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyet ve öğretim türü açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği “İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için T Testi” ile sınıf düzeyi ve günlük internet kullanım süresi açısından akademik erteleme davranışlarının farklılık gösterip göstermediği ise, “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” ile test edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe Testi” uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mükemmeliyetçi ve sorumlu kişilik özelliklerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği “İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için T-Testi” ile sınıf düzeyi açısından akademik erteleme davranışlarının farklılık gösterip göstermediği ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” ile test edilmiştir. Araştırma değişkenlerinden sorumluluk ve internet

kullanım süresinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, “Mann-Whitney U Testi” ile akademik başarının (genel not ortalaması) cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ise “Bağımsız Örneklemeler için T-Testi” ile test edilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk kişilik özellikleri ve akademik başarıları arasından anlamlı ilişki olup olmadığı “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizlerinde veriler 0.01 anlamlılık düzeyinde diğer tüm analizlerde ise veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir (Baykul ve Güzeller, 2013; Büyüköztürk, 2012; Can, 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, Akademik Erteleme, Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri (Düzen, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar), Sorumluluk, Akademik Başarı ve diğer araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte T testi, Anova, Mann Withney U-Testi ve Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları, Mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk ve akademik başarı ortalamalarına ilişkin verilerin betimsel istatistik sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo-5 Öğrencilerin Akademik Erteleme, Mükemmeliyetçilik, Sorumluluk ve Akademik Başarı Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	X	SS	Min.	Max.
Akademik Erteleme	51,68	14,70	19	93
Düzen	25,46	4,34	6	30
Hatalara Aşırı İlgi	24,34	7,16	9	45
Davranışlardan Şüphe	14,33	4,18	5	25
Aile Beklentileri	16,00	4,47	5	25
Ailesel Beklentiler	8,90	3,28	4	20
Kişisel Standartlar	20,73	3,78	6	30
Sorumluluk	38,43	7,71	7	49
Akademik Başarı (GNO)	2,59	,366	1,50	3,80

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız t testi sonuçları, tablo 6’da verilmiştir.

Tablo-6 Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	P
Kız	233	47,71	13,29	501	5,806	,000
Erkek	270	55,11	15,02			

Tablo 6’ da görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik erteleme davranışları cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermektedir, [$t_{(501)} = 5,806$, $p < 0.05$]. Erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışının puan ortalamaları ($X_{(270)} = 55,11$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($X_{(233)} = 47,71$) daha yüksektir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Bu bulgu, akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik erteleme davranışlarına ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo-7 Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	Min.	Max.
Akademik Erteleme	1. sınıf	109	47,31	14,75	23	90
	2. sınıf	109	48,33	14,01	24	91
	3. sınıf	152	53,50	14,50	19	93
	4. sınıf	133	55,95	13,99	24	92
	Toplam	503	51,68	14,70	19	93

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışı puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X = 47,31$, ikinci sınıflar için $X = 48,33$, üçüncü sınıflar için $X = 53,50$ ve dördüncü sınıflar için $X = 55,95$ tir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile akademik erteleme davranış puan ortalamaları arasında doğru orantı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışları da artmaktadır. Puanların standart sapma değerlerine bakıldığında, birinci sınıfların en heterojen ($ss= 14,75$), dördüncü sınıfların ise en homojen ($ss=13,99$) grup olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından akademik erteleme davranış puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeye yönelik ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo-8 Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına ilişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	6236,762	3	2078,921	10,137	,000	3-1, 4-1 3-2, 4-2
Grupları içi	102333,234	499	205,077			
Toplam	108569,996	502				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından akademik erteleme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir, [$F_{(3, 499)} = 10,137$, $p < 0.05$]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin akademik erteleme davranışları, sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrencilerin akademik erteleme davranış puanları ile birinci sınıfa giden öğrencilerin akademik erteleme davranış puan ortalamaları arasında, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

Aynı tabloya göre, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrenciler ile ikinci sınıfa giden öğrenciler arasında, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, ikinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilemektedirler.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının öğrenim türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız t testi sonuçları, tablo 9’da verilmiştir.

Tablo-9 Öğrenim Türüne Göre Akademik Erteleme Davranışına ilişkin T Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	N	X	SS	Sd	t	P
Birinci Öğretim	387	50,87	14,95	501	2,286	,023
İkinci Öğretim	116	54,41	13,54			

Tablo 9’ da görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik erteleme davranışları öğrenim türü açısından anlamlı farklılık göstermektedir, [$t(501)=2,286$, $p<0.05$]. İkinci öğrenim öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamaları ($X(116) = 54,41$), birinci öğrenim öğrencilerin puan ortalamalarından ($X(387) = 50,87$) daha yüksektir. İkinci öğrenim öğrencileri, birinci öğrenim öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Bu bulgudan yola çıkarak, akademik erteleme davranışı ile öğrenim türü arasında, anlamlı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ders dışı faaliyetler için günlük internet kullanım süreleri açısından, akademik erteleme davranışlarına ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo-10 Günlük İnternet kullanım Süresi Açısından Akademik Erteleme Davranışına ilişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	İnternet Kullanım Süresi	N	X	SS	Min.	Max.
Akademik Erteleme	2 saatten az	305	50,09	14,53	19	92
	2-4 saat arası	144	53,34	14,47	27	92
	4-6 saat arası	34	55,17	15,63	25	89
	6 saatten fazla	20	58,08	14,30	36	93
	Toplam	503	51,68	14,70	19	93

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin günlük internet kullanım süresine göre akademik erteleme davranışının puan ortalamaları; günde 2 saatten az internet kullananlar için $X_{(305)} = 50,09$, günde 2-4 saat arasında kullananlar için $X_{(144)} = 53,34$, günde 4-6 saat arasında kullananlar için $X_{(34)} = 55,17$ ve günde 6 saatten fazla internet kullananlar için $X_{(20)} = 58,08$ ’ dir. Öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışı puan ortalamaları arasında paralellik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri arttıkça akademik erteleme davranışları da artmaktadır. Puanların standart sapma değerlerine bakıldığında, günde 4-6 saat arasında internet kullanan grubun en heterojen ($ss=15,63$), günde 6 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin ise en homojen ($ss=14,30$) grup olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ders dışı faaliyetler için günlük internet kullanım süreleri açısından akademik erteleme davranışı puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeye yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek için LSD Testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo-11 Günlük İnternet Kullanım Süresi Açısından Akademik Erteleme Davranışına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2390,417	3	796,806	3,745	,011	2-4 arası -2 saatten az 6 saatten fazla- 2 saatten az
Gruplar içi	106179,579	499	212,785			
Toplam	108569,996	502				

Tablo 11'deki verilere göre, öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri açısından akademik erteleme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir, [$F_{(3, 499)} = 3,745$, $p < 0.05$]. Başka bir deyişle öğrencilerin akademik erteleme davranışları, günlük internet kullanım sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, günlük internet kullanım süresi 2-4 saat arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamaları ile günlük internet kullanım süresi 2 saatten az olan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamaları arasında, 2-4 saat arasında internet kullananlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Günde 2-4 saat arasında internet kullanan öğrenciler 2 saatten az internet kullanan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilemektedirler.

Aynı tablodaki verilere göre, günde 6 saatten fazla internet kullanan öğrenciler ile günde 2 saatten az internet kullanan öğrenciler arasında, 6 saatten fazla internet kullanan öğrenciler lehine, istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Günde 6 saatten fazla internet kullanan öğrenciler, günde 2 saatten az internet kullanan öğrencilere göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine göre akademik erteleme davranışlarına ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo- 12 Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	N	X	SS	Min.	Max.
Anne	İlköğretim	405	51,54	14,88	19	93
	Ortaöğretim	43	53,51	14,50	28	83
	Üniversite	13	50,76	15,56	23	77
	Toplam	461	51,70	14,84	19	93
Baba	İlköğretim	351	51,63	14,77	23	93
	Ortaöğretim	91	51,68	14,73	19	90
	Üniversite	50	52,40	15,21	23	83
	Toplam	492	51,72	14,78	19	93

Tablo 12’de verilen bilgilere göre, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre akademik erteleme davranışının puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $X_{(405)} = 51,54$, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için $X_{(43)} = 53,51$ ve annesi üniversite mezunu olan öğrenciler için $X_{(13)} = 50,76$ olarak hesaplanmıştır. Anne eğitim durumu açısından öğrencilerin akademik erteleme davranışları kıyaslandığında; annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı, annesi ilköğretim ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha fazladır. Puanların standart sapma değerlerine bakıldığında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en heterojen ($ss = 15,56$), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin ise en homojen ($ss = 14,50$) grup olduğu söylenebilir.

Aynı tablodaki verilere göre, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre akademik erteleme davranışlarının puan ortalamaları; babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $X_{(351)} = 51,63$, babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için $X_{(91)} = 51,68$ ve babası üniversite mezunu olan öğrenciler için $X_{(50)} = 52,40$ ’tır. Baba eğitim durumu açısından öğrencilerin akademik erteleme davranışları değerlendirildiğinde; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları, babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilere göre daha fazladır.

Puanların standart sapma değerlerine bakıldığında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin en heterojen ($ss= 15,21$), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin ise en homojen ($ss=14,73$) grup olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumu açısından akademik erteleme davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeye yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo-13 Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplararası	162,333	2	81,166	,367	,693	---
	Gruplariçi	101231,546	458	221,030			
	Toplam	101393,879	460				
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplararası	25,771	2	12,886	,059	,943	---
	Gruplariçi	107279,080	489	219,385			
	Toplam	107304,852	491				

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim durumu açısından akademik erteleme davranışları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, [$F(2, 458) = ,367, p > 0.05$]. Yine aynı tabloya göre, öğrencilerin baba eğitim durumu açısından akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır, [$F(2, 489) = ,059, p > 0.05$]. Bu bulgu, anne-baba eğitim durumu ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin (Düzen, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız t testi sonuçları, tablo 14'te verilmiştir.

Tablo-14 Öğrencilerin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Mükemmeliyetçilik	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	P
Düzen	Kız	236	26,38	3,55	515	4,613	,000
	Erkek	281	24,69	4,78			
Davranışlar dan Şüphe	Kız	235	14,26	4,10	510	,369	,712
	Erkek	277	14,40	4,25			
Hatalara Aşırı İlgi	Kız	232	24,21	7,48	506	,348	,728
	Erkek	276	24,44	6,90			
Aile Beklentileri	Kız	234	16,23	4,46	508	1,047	,296
	Erkek	276	15,81	4,48			
*Ailesel Eleştiri Algısı	Kız	235	8,35	3,20	511	3,522	,000
	Erkek	278	9,36	3,28			
Yüksek Kişisel Standartlar	Kız	233	20,76	3,53	510	,196	,845
	Erkek	279	20,70	3,98			

*Ailesel Beklentiler

Tablo 14’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir, [$t_{(515)} = 4,613$, $p < 0.05$]. Kız öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen puan ortalamaları ($X_{(236)} = 26,38$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($X_{(281)} = 24,69$) daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, kızların erkeklere göre daha düzenli oldukları söylenebilir. Ayrıca, mükemmeliyetçi düzen boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe alt boyutuna bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamaları; kızlar için $X_{(235)} = 14,26$, erkekler için $X_{(277)} = 14,40$ ’tır. Öğrencilerin davranışlardan şüphe alt boyutundaki puan ortalamaları arasında, cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır, [$t_{(510)} = ,369$, $p > 0.05$].

Tablo 14’te, mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi alt boyutuna bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamaları; kızlar için $X_{(232)} = 24,21$, erkekler için $X_{(276)} = 24,44$ ’tür. Öğrencilerin hatalara aşırı ilgi alt boyutundaki puan ortalamaları arasında, cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır, [$t_{(506)} = ,348$, $p > 0.05$].

Tablo 14'e göre, mükemmeliyetçiliğin aile beklentileri alt boyutuna bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamaları; kızlar için $X(234) = 16,23$, erkekler için $X(276) = 15,81$ 'dir. Öğrencilerin aile beklentileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasında, cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır, $[t(508) = 1,047, p > 0.05]$.

Aynı tabloya göre, mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri algısı alt boyutuna bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamaları; kızlar için $X(235) = 8,35$, erkekler için $X(278) = 9,36$ 'dır. Öğrencilerin ailesel eleştiri algısı alt boyutundaki puan ortalamaları arasında, cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $[t(511) = 3,522, p < 0.05]$. Erkeklerle kızların ailesel eleştiri algısı karşılaştırıldığında, erkeklerin ailesel eleştiri algısının kızlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablodaki verilere göre, mükemmeliyetçiliğin yüksek kişisel standartlar alt boyutuna bakıldığında öğrencilerin puan ortalamaları; kızlar için $X(233) = 20,76$, erkekler için $X(279) = 20,70$ 'tir. Öğrencilerin kişisel standartlar alt boyutundaki puan ortalamaları arasında, cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır, $[t(510) = ,196, p > 0.05]$.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin alt boyutlarına (Düzen, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar) ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 15'te verilmiştir.

Tablo-15 Sınıf Düzeyine Göre, Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mükemmeliyetçilik	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	Min.	Max.
Düzen	1. sınıf	110	25,98	4,25	6	30
	2. sınıf	112	25,19	4,79	7	30
	3. sınıf	158	25,60	3,97	10	30
	4. sınıf	137	25,12	4,46	9	30
	Toplam	517	25,46	4,34	6	30

Davranışlardan Şüphe	1. sınıf	110	15,17	3,62	8	23
	2. sınıf	111	13,65	3,98	5	22
	3. sınıf	155	14,47	4,44	5	25
	4. sınıf	136	14,06	4,35	5	25
	Toplam	512	14,33	4,18	5	25
Hatalara Aşırı İlgi	1. sınıf	110	25,69	6,82	10	45
	2. sınıf	110	22,96	6,52	9	42
	3. sınıf	155	24,88	7,59	9	44
	4. sınıf	133	23,72	7,24	10	43
	Toplam	508	24,34	7,16	9	45
Aile Beklentileri	1. sınıf	109	16,42	4,70	5	25
	2. sınıf	111	15,52	4,57	5	24
	3. sınıf	156	16,42	4,22	5	25
	4. sınıf	134	15,58	4,44	5	25
	Toplam	510	16,00	4,47	5	25
Ailesel Eleştiri Algısı	1. sınıf	110	9,20	3,27	4	20
	2. sınıf	111	8,27	2,90	4	17
	3. sınıf	156	9,23	3,35	4	18
	4. sınıf	136	8,79	3,45	4	19
	Toplam	513	8,90	3,28	4	20
Yüksek Kişisel Standartlar	1. sınıf	110	20,90	3,59	13	30
	2. sınıf	112	20,33	4,00	6	29
	3. sınıf	157	20,92	3,61	11	30
	4. sınıf	133	20,69	3,95	7	29
	Toplam	512	20,73	3,78	6	30

Tablo 15’te verilen bilgilere göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin düzen alt boyutu puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X_{(110)} = 25,98$, ikinci sınıflar için $X_{(112)} = 25,19$, üçüncü sınıflar için $X_{(158)} = 25,60$ ve dördüncü sınıflar için $X_{(137)} = 25,12$ olarak belirlenmiştir.

Düzen boyutuna ilişkin en yüksek ortalama birinci sınıflara, en düşük ortalama ise dördüncü sınıf öğrencilerine aittir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde en homojen grubun üçüncü sınıflar olduğu söylenebilir.

Tablo 15’te görüldüğü gibi, sınıf düzeyine göre öğrencilerin davranışlardan şüphe alt boyutu puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X_{(110)}=15,17$, ikinci sınıflar için $X_{(111)}=13,65$, üçüncü sınıflar için $X_{(155)}=14,47$ ve dördüncü sınıflar için $X_{(136)}=14,06$ ’dır. Davranışlardan şüphe boyutuna ilişkin en yüksek ortalama birinci sınıfların, en düşük ortalama ise dördüncü sınıf öğrencileridir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grubun birinci sınıflar olduğu söylenebilir.

Aynı tabloya göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin hatalara aşırı ilgi boyutu puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X_{(110)}=25,69$, ikinci sınıflar için $X_{(110)}=22,96$, üçüncü sınıflar için $X_{(155)}=24,88$ ve dördüncü sınıflar için $X_{(133)}=23,72$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hatalara aşırı ilgi boyutuna ilişkin en yüksek ortalama birinci sınıf öğrencilerinde bulunurken, en düşük ortalama ise ikinci sınıf öğrencilerinde bulunmaktadır. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grubun ikinci sınıflar olduğu söylenebilir.

Tablodaki verilere göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin aile beklentileri puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X_{(109)}=16,42$, ikinci sınıflar için $X_{(111)}=15,52$, üçüncü sınıflar için $X_{(156)}=16,43$ ve dördüncü sınıflar için $X_{(134)}=15,58$ ’dir. Aile beklentileri boyutuna ilişkin en yüksek ortalama üçüncü sınıfların, en düşük ortalama ise ikinci sınıf öğrencileridir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grubun ikinci sınıflar olduğu söylenebilir.

Aynı tabloya göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin ailesel eleştiri algısı puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X_{(110)}=9,20$, ikinci sınıflar için $X_{(111)}=8,27$, üçüncü sınıflar için $X_{(156)}=9,23$ ve dördüncü sınıflar için $X_{(136)}=8,79$ ’dur. Ailesel eleştiri algısı boyutuna ilişkin en yüksek ortalama üçüncü sınıfların, en düşük ortalama ise ikinci sınıf öğrencileridir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grubun ikinci sınıflar olduğu söylenebilir.

Aynı tabloya göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin yüksek kişisel standart puan ortalamaları; birinci sınıflar için $X_{(110)} = 20,90$, ikinci sınıflar için $X_{(112)} = 20,33$, üçüncü sınıflar için $X_{(157)} = 20,92$ ve dördüncü sınıflar için $X_{(157)} = 20,69$ ’ dur. Kişisel standartlar boyutuna ilişkin en yüksek ortalama üçüncü sınıfların, en düşük ortalama ise ikinci sınıf öğrencileridir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde en homojen grubun birinci sınıflar olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından mükemmeliyetçi kişilik alt boyutu (Düzen, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeye yönelik ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek için, Tukey HSD testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar, tablo 16’da verilmiştir.

Tablo-16 Sınıf Düzeyine Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

Mükemmeliyetçilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Düzen	Gruplararası	56,311	3	18,770	,992	,396	---
	Gruplarıçi	9704,412	513	18,917			
	Toplam	9760,723	516				
Davranışlardan Şüphe	Gruplararası	140,812	3	46,937	2,712	,044	Birinci-ikinci sınıflar
	Gruplarıçi	8791,733	508	17,307			
	Toplam	8932,545	511				
Hatalara Aşırı İlgi	Gruplararası	504,574	3	168,191	3,318	,014	Birinci - ikinci sınıflar
	Gruplarıçi	25545,511	504	50,686			
	Toplam	26050,085	507				

Aile Beklentileri	Gruplararası	96,020	3	32,007	1,603	,188	---
	Gruplarıçi	10100,931	506	19,962			
	Toplam	10196,951	509				
Ailesel Eleştiri Algısı	Gruplararası	73,175	3	24,392	2,278	,079	---
	Gruplarıçi	5449,952	509	10,707			
	Toplam	5523,127	512				
Yüksek Kişisel Standartlar	Gruplararası	26,282	3	8,761	,610	,608	---
	Gruplarıçi	7290,060	508	14,351			
	Toplam	7316,342	511				

Tablo 16'daki verilere göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından mükemmeliyetçi düzen alt boyutu puan ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, [$F(3, 513) = ,992, p > 0.05$]. Aynı tabloya göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından davranışlardan şüphe alt boyutu puan ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, [$F(3, 508) = 2,712, p < 0.05$]. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin davranışlardan şüphe boyutuna ilişkin puan ortalamaları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf düzeyi açısından farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, birinci ve ikinci sınıfa giden öğrencilerin davranışlardan şüphe etme puan ortalamaları arasında, birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından hatalara aşırı ilgi alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir, [$F(3, 504) = 3,318, p < 0.05$]. Sınıf düzeyi açısından farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, birinci ve ikinci sınıfa giden öğrencilerin hatalara aşırı ilgi gösterme puan ortalamaları arasında, birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, birinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf

öğrencilerine göre yaptıkları hataları daha çok kişiselleştirdikleri ve başarısızlıkla eşit görme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Aynı tabloya göre, sınıf düzeyi açısından öğrencilerin mükemmeliyetçi aile beklentileri [$F_{(3, 506)} = 1,603$, $p > 0.05$], mükemmeliyetçi ailesel eleştiri [$F_{(3, 509)} = 2,278$, $p > 0.05$] ve mükemmeliyetçi kişisel standartlar [$F_{(3, 508)} = ,610$, $p > 0.05$] puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin alt boyutlarına ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları, tablo 17’de verilmiştir.

Tablo-17 Anne Eğitim Durumuna Göre, Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mükemmeliyet çilik	Anne Eğitim Durumu	N	X	SS	Min.	Max.
Düzen	İlköğretim	415	25,47	4,26	7	30
	Ortaöğretim	43	25,72	4,43	13	30
	Üniversite	13	23,76	4,72	15	30
	Toplam	471	25,44	4,29	7	30
Davranışlar dan Şüphe	İlköğretim	413	14,39	4,13	5	25
	Ortaöğretim	43	13,34	4,31	6	23
	Üniversite	13	15,53	4,38	11	25
	Toplam	469	14,33	4,16	5	25
Hatalara Aşırı İlgi	İlköğretim	412	24,45	7,23	9	45
	Ortaöğretim	42	24	6,40	13	39
	Üniversite	13	25,84	7,98	15	40
	Toplam	467	24,44	7,17	9	45
Aile Beklentileri	İlköğretim	409	15,98	4,55	5	25
	Ortaöğretim	43	16,74	3,85	8	24
	Üniversite	13	15,46	4,89	7	24
	Toplam	465	16,04	4,49	5	25

Ailesel Eleştiri Algısı	İlköğretim	413	8,83	3,24	4	20
	Ortaöğretim	42	8,83	3,66	4	16
	Üniversite	13	9,61	3,12	4	15
	Toplam	468	8,85	3,27	4	20
Yüksek Kişisel Standartlar	İlköğretim	413	20,76	3,83	6	30
	Ortaöğretim	43	21,34	2,97	15	27
	Üniversite	12	18,75	3,95	12	25
	Toplam	468	20,76	3,77	6	30

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre düzen boyutu puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(415)} = 25,47$, ortaöğretim mezunu için $X_{(43)} = 25,72$ ve üniversite mezunu için $X_{(13)} = 23,76$ ’dır. Düzen boyutuna ilişkin en yüksek ortalama annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin iken, en düşük ortalama ise annesi üniversite mezunu olan öğrencilerindir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grup annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler, en heterojen grup ise annesi üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre davranışlardan şüphe boyutu puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(413)} = 14,39$, ortaöğretim mezunu için $X_{(43)} = 13,34$ ve üniversite mezunu için $X_{(13)} = 15,53$ ’tür. Davranışlardan şüphe boyutuna ilişkin en yüksek ortalama annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerindir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grup annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre hatalara aşırı ilgi boyutu puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(412)} = 24,45$, ortaöğretim mezunu için $X_{(42)} = 24$ ve üniversite mezunu için $X_{(13)} = 25,84$ ’tür. Hatalara aşırı ilgi boyutuna ilişkin en yüksek ortalama annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, en düşük ortalama ise, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerindir. Standart sapma

puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grup annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre aile beklentileri boyutu puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(409)} = 15,98$, ortaöğretim mezunu için $X_{(43)} = 16,74$ ve üniversite mezunu için $X_{(13)} = 15,46$ 'dır. Aile beklentileri boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerindir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grup annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup iken, en heterojen grup ise, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Tablo 17'deki verilere göre, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre ailesel eleştiri algısının puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(413)} = 8,84$, ortaöğretim mezunu için $X_{(42)} = 8,83$ ve üniversite mezunu için $X_{(13)} = 9,61$ 'dir. Ailesel eleştiri algısı boyutuna ilişkin en yüksek ortalama annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerindir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, en homojen grubun, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin; en heterojen grubun ise, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Aynı tabloya göre, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre kişisel standartlar alt boyutunun puan ortalamaları; annesi ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(413)} = 20,76$, ortaöğretim mezunu için $X_{(43)} = 21,34$ ve üniversite mezunu için $X_{(12)} = 18,75$ 'dir. Kişisel standartlar boyutuna ilişkin en yüksek ortalama annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilere; en düşük ortalama ise, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde en homojen grubun, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin; en heterojen grubun ise, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin anne eğitim durumu açısından mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test

etmeye yönelik ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar, tablo 18’de verilmiştir.

Tablo-18 Anne Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Anova Sonuçları

Mükemmel iyetçilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Karele r Ort.	F	P	Fark
Düzen	Gruplararası	40,085	2	20,04 3	1,086	,338	---
	Gruplariçi	8634,390	468	18,45 0			
	Toplam	8674,476	470				
Davranışla r-dan Şüphe	Gruplararası	62,365	2	31,18 3	1,800	,166	---
	Gruplariçi	8074,078	466	17,32 6			
	Toplam	8136,443	468				
Hatalara Aşırı İlgi	Gruplararası	33,846	2	16,92 3	,327	,721	---
	Gruplariçi	23981,72 1	464	51,68 5			
	Toplam	24015,56 7	466				
Aile Beklentileri	Gruplararası	26,784	2	13,39 2	,661	,517	---
	Gruplariçi	9362,356	462	20,26 5			
	Toplam	9389,140	464				
Ailesel Eleştiri Algısı	Gruplararası	7,694	2	3,847	,358	,699	---
	Gruplariçi	4995,714	465	10,74 3			
	Toplam	5003,408	467				
Yüksek Kişisel Standartlar	Gruplararası	63,382	2	31,69 1	2,230	,109	---
	Gruplariçi	6606,763	465	14,20 8			
	Toplam	6670,145	467				

Tablo 18’deki veriler incelendiğinde, anne eğitim durumu açısından öğrencilerin mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine yönelik düzen [$F_{(2, 468)} = 1,086, p > 0.05$], davranışlardan şüphe [$F_{(2, 466)} = 1,800, p > 0.05$], hatalara aşırı ilgi [$F_{(2, 464)} = ,327, p > 0.05$], aile beklentileri [$F_{(2, 462)} = ,661, p > 0.05$], ailesel eleştiri algısı [$F_{(2, 465)} = ,358, p > 0.05$] ve kişisel standartlar boyutlarının [$F_{(2, 465)} = 2,230, p > 0.05$] puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin puan ortalamalarına ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo-19 Baba Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mükemmeliyetçilik	Baba Eğitim Durumu	N	X	SS	Min.	Max.
Düzen	İlköğretim	361	25,36	4,35	6	30
	Ortaöğretim	93	25,69	4,20	12	30
	Üniversite	51	25,39	4,78	7	30
	Toplam	505	25,42	4,36	6	30
Davranışlardan Şüphe	İlköğretim	359	14,66	3,96	5	25
	Ortaöğretim	91	13,74	4,43	5	25
	Üniversite	51	13,01	4,61	5	25
	Toplam	501	14,32	4,14	5	25
Hatalara Aşırı İlgi	İlköğretim	356	24,69	6,93	9	44
	Ortaöğretim	91	24,02	8,19	9	45
	Üniversite	51	23,17	6,88	9	40
	Toplam	498	24,41	7,17	9	45
Aile Beklentileri	İlköğretim	356	16,06	4,35	5	25
	Ortaöğretim	91	15,79	5,05	5	25
	Üniversite	51	16,37	4,13	6	24
	Toplam	498	16,04	4,46	5	25

Ailesel Eleştiri Algısı	İlköğretim	359	9,12	3,28	4	19
	Ortaöğretim	92	8,19	3,04	4	20
	Üniversite	50	8,56	3,39	4	16
	Toplam	501	8,90	3,26	4	20
Yüksek Kişisel Standartlar	İlköğretim	357	20,66	3,82	7	30
	Ortaöğretim	93	21,18	3,54	14	30
	Üniversite	50	20,74	3,93	6	29
	Toplam	500	20,77	3,78	6	30

Tablo 19’da, öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre düzen boyutu puan ortalamalarına bakıldığında; babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $X_{(361)} = 25,36$, ortaöğretim mezunu için $X_{(93)} = 25,69$ ve üniversite mezunu için $X_{(51)} = 25,39$ ’dur. Düzen boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin olduğu gruptur. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde; en homojen grup, babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

Aynı tabloda, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre davranışlardan şüphe boyutunun puan ortalamalarına bakıldığında; babası ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(359)} = 14,66$, ortaöğretim mezunu için $X_{(91)} = 13,74$ ve üniversite mezunu için $X_{(51)} = 13,01$ olduğu görülmektedir. Davranışlardan şüphe boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin olduğu gruptur. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde; en homojen grup babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre hatalara aşırı ilgi boyutunun puan ortalamalarına bakıldığında; babası ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(356)} = 24,69$, ortaöğretim mezunu için $X_{(91)} = 24,02$ ve üniversite mezunu için $X_{(51)} = 23,17$ olduğu görülmektedir. Hatalara aşırı ilgi boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, babası üniversite

mezunu olan öğrencilerindir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde; en homojen grup, babası üniversite mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerdir.

Aynı tabloda, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre aile beklentileri boyutunun puan ortalamalarına bakıldığında; babası ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(356)} = 16,06$, ortaöğretim mezunu için $X_{(91)} = 15,79$ ve üniversite mezunu için $X_{(51)} = 16,37$ 'dir. Aile beklentileri boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, babası üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama ise, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilere aittir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde; en homojen grup, babası üniversite mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerdir.

Tablo 19'da, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre ailesel eleştiri algısı boyutunun puan ortalamaları incelendiğinde; babası ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(359)} = 9,12$, ortaöğretim mezunu için $X_{(92)} = 8,19$ ve üniversite mezunu için $X_{(50)} = 8,56$ 'dır. Ailesel eleştiri algısı boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin olduğu gruptur. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde; en homojen grup, babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler; en heterojen grup ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

Aynı tabloya göre, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yüksek kişisel standartlar boyutunun puan ortalamalarına bakıldığında; babası ilköğretim mezunu öğrenciler için $X_{(357)} = 20,66$, ortaöğretim mezunu için $X_{(93)} = 21,18$ ve üniversite mezunu için $X_{(50)} = 20,74$ olduğu görülmektedir. Kişisel standartlar boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin; en düşük ortalama ise, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin olduğu gruptur. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde; en homojen grup babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler, en heterojen grup ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin baba eğitim durumu açısından mükemmeliyetçi kişilik alt boyutu puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeye yönelik ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek için, Tukey HSD testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar, tablo 20’de verilmiştir.

Tablo-20 Baba Eğitim Durumuna Göre Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutlarına ilişkin Anova Sonuçları

Mükemmeliyetçilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Düzen	Gruplararası	8,294	2	4,147	,217	,805	
	Gruplariçi	9593,461	502	19,110			
	Toplam	9601,754	504				
Davranışlardan Şüphe	Gruplararası	158,274	2	79,137	4,663	,010	İlköğretim mezunu-Üniversite mezunu
	Gruplariçi	8452,384	498	16,973			
	Toplam	8610,659	500				
Hatalara Aşırı İlgisi	Gruplararası	119,408	2	59,704	1,159	,315	
	Gruplariçi	25497,379	495	51,510			
	Toplam	25616,787	497				
Aile Beklentileri	Gruplararası	11,469	2	5,735	,287	,750	
	Gruplariçi	9878,469	495	19,957			
	Toplam	9889,938	497				
Ailesel Eleştirisi Algısı	Gruplararası	70,106	2	35,053	3,311	,037	İlköğretim mezunu-ortaöğretim mezunu
	Gruplariçi	5272,904	498	10,588			
	Toplam	5343,010	500				
Yüksek Kişisel Standartlar	Gruplararası		2	9,852	,687	,504	
	Gruplariçi	7128,846	497	14,344			
	Toplam	7148,550	499				

Tablo 20’ye bakıldığında, öğrencilerin baba eğitim durumu açısından davranışlardan şüphe boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı

fark olduğu görülmektedir, [$F(2, 498) = 4,663$ $p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin davranışlardan şüphe boyutuna ilişkin puan ortalamaları, baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, babası ilköğretim mezunu öğrenciler lehine, anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 20'deki verilere göre, öğrencilerin baba eğitim durumu açısından ailesel eleştiri algısı puan ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir, [$F(2, 498) = 3,311$, $p < 0.05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler arasında, babası ilköğretim mezunu öğrenciler lehine, anlamlı fark tespit edilmiştir.

Aynı tablodaki veriler incelendiğinde, baba eğitim durumu açısından öğrencilerin mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine yönelik düzen [$F(2, 502) = 2,217$, $p > 0.05$], hatalara aşırı ilgi [$F(2, 495) = 1,159$, $p > 0.05$], aile beklentileri [$F(2, 495) = 0,287$, $p > 0.05$] ve kişisel standartlar boyutu [$F(2, 497) = 0,687$, $p > 0.05$] puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetine göre diğer araştırma değişkenlerine [sorumluluk, günlük internet kullanım süresi ve akademik başarıları (Genel not ortalaması)] ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 21'de verilmiştir.

Tablo-21 Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Araştırma Değişkenleri	Cinsiyet	N	X	SS
Sorumluluk	Kız	233	39,40	6,95
	Erkek	277	37,61	8,21
İnternet Kullanım Süresi	Kız	236	1,43	,696
	Erkek	281	1,61	,841
Akademik Başarı Ortalaması	Kız	188	2,69	,327
	Erkek	215	2,51	,378

Tablo 21’de verilen bilgilere göre, kız öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları ($X_{(233)}= 39,40$), erkek öğrencilerin sorumluluk puan ortalamalarından ($X_{(277)}= 37,61$) daha yüksektir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin ($ss=6,95$) erkek öğrencilere göre, ($ss=8,21$) daha homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Günlük internet kullanım süresi açısından cinsiyete göre öğrencilerin puan ortalamaları kıyaslandığında; erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($X_{(281)}= 1,61$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($X_{(236)}= 1,43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin ($ss=6,96$) erkek öğrencilere göre, ($ss=8,41$) daha homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Akademik başarı açısından cinsiyete göre öğrencilerin puan ortalamaları kıyaslandığında, kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ($X_{(188)}= 2,69$), erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından ($X_{(215)}= 2,51$), daha yüksektir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin ($ss=,327$) erkek öğrencilere göre, ($ss=,378$) daha homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma değişkenlerinden sorumluluk ve internet kullanım süresinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 22’de, akademik başarı ortalamalarının (GNO) cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucu da tablo 23’te verilmiştir.

Tablo-22 Sorumluluk ve İnternet Kullanım Süresinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sorumluluk	Kız	233	272,92	63590,50	28211,50	,014
	Erkek	277	240,85	66714,50		
İnternet Kullanım Süresi	Kız	236	243,21	57396,50	29430,50	,011
	Erkek	281	272,27	76506,50		

Tablo 22’de görüldüğü gibi, cinsiyet açısından öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur, (U=63590,50; p=,014; p<0.05). Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sorumlu oldukları söylenebilir.

Aynı tabloya göre, cinsiyet açısından öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, (U= 29430,50; p=,011; p<0.05). Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, günlük internet kullanım sürelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo-23 Akademik Başarı Ortalamasının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	P
	Kız	188	2,69	,327	401	5,100	,000
	Erkek	215	2,51	,378			

Tablo 23’te görüldüğü gibi, cinsiyet açısından öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, [t(401)= 5,100, p<0.05]. Kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ($X_{(188)}=2,69$), erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından ($X_{(215)}=2,51$) daha yüksektir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgu, akademik başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutları (Düzen, Davranışlardan Şüphe, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri, Ailesel Eleştiri ve Kişisel Standartlar), Sorumluluk ve Akademik Başarılarının puan ortalamaları arasındaki korelasyon analizi sonuçları, Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo-24 Akademik Erteleleme Davranışı ile Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutları, Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	P
*AED Düzen	503	-299**	,000
AED Davranışlardan Şüphe	498	,154**	,001
AED Hatalara Aşırı İlgi	494	,076	,093
AED Aile Beklentileri	496	-,042	,345
AED Ailesel Eleştiri Algısı	500	,223**	,000
AED Yüksek Kişisel Standartlar	498	-,156**	,000
AED Sorumluluk	497	-,498**	,000
AED Akademik Başarı(GNO)	391	-,412**	,000

*Akademik Erteleleme Davranışı

** p<0.01

Tablo 24'te verilen bilgilere göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçi düzen algıları arasında, anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla düzen algıları arasında, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -299$, $p < 0.01$).

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe alt boyutu arasında, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = 154$, $p < 0.01$). Aynı tabloya göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi alt boyutu arasında, pozitif yönde fakat anlamsız bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 076$, $p > 0.05$).

Aynı tabloya bakıldığında, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin aile beklentileri alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -042$, $p > 0.05$).

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri algısı alt boyutu arasında, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .223$, $p < 0.01$).

Aynı tabloya göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin yüksek kişisel standartlar alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.156$, $p < 0.01$).

Tablo 24'te bakıldığında, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla sorumluluk özellikleri arasında, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.498$, $p < 0.01$).

Yine aynı tabloya göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla akademik başarıları arasında, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.412$, $p < 0.01$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk kişilik özelliği, akademik başarıları ve diğer araştırma değişkenleri ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, hipotezlerin test edilmesi sonucunda, elde edilen bulguların tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

1- Cinsiyet Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, erkekler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre, erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulunmaktadırlar. Bu bulgu alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Aydoğan, 2008; Balkıs, E. Duru, Buluş ve Ş. Duru, 2006; Balkıs, 2007; Çetin, 2009; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011; Tufan ve Gök, 2009; Uzun-Özer ve Saçkes, 2011). Senecal, Koestner & Vallerand (1995)'in 498 yüksekokul öğrencisi üzerinde yürüttükleri “Öz-düzenleme (Self-regulation) ve Akademik Erteleme” adlı çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kandemir (2010)'in 406'sı kız ve 224'ü erkek öğrenci olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ile kız öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre, erkek üniversite öğrencileri kız üniversite öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilemektedirler. Sarıoğlu (2011), öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Akkaya (2007), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı” adlı

alışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Aynı şekilde akıcı (2003) lise ve üniversite öğrencilerinde, genel erteleme ve akademik erteleme davranışını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, lise grubunda yer alan erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulunduğunu tespit etmiştir.

Akademik erteleme ile cinsiyet arasındaki ilişki “erkeksi olma” veya “delikanlılık” olarak Türkçeye çevirilen “laddhisness” kavramıyla ilişkilendirilerek açıklanabilir (akıcı, 2003; Kandemir, 2010). Jackson (2002)’a göre, erkek öğrencilerdeki “maço” veya “delikanlı” olma düşüncesi ve sınıfta bunu yansıtacak davranışlar sergilemeleri, erkek öğrencileri akademik açıdan olumsuz etkilemektedir. Akademi ile ilgili çalışmaların (proje yapma, ders çalışma, sınavlara hazırlanma vb.) erkek öğrenciler tarafından daha “kadınsı” bir iş gibi görülmesi ve erkek öğrencilerin “kadınsı” olarak algılanma veya etiketlenme korkularından dolayı akademik çalışmalardan kaçınabileceklerini belirtmektedir (Jackson, 2002).

Barker (1997), erkek öğrencilerin sınıfta, daha çok erkeksi özelliklerini ortaya çıkaracak ve kendilerini karşı cinsten farklılaştıracak davranışlarda (gürültü çıkarma, şaka yapma vb.) bulunduklarını ifade etmektedir. Erkek öğrencilerin, sınıfta “delikanlı” veya “maço” gibi davranmaya çalışmaları benlik değerlerini korumaya çalışmalarıyla açıklanabilir (Kandemir, 2010). Covington (1998) ve Dweck (1999)’e göre, benlik değerini koruma stratejileri, bireyin benlik değerini tehdit eden durumlarla karşılaştığında kullanılmaktadır (akt: Jackson, 2002: 42). Jackson (2002, 2003)’a göre, ertelemelerde benlik değerini korumanın iki nedeni olabilir: Bunlardan biri, Covington’un benlik değeri kuramına göre, akademik başarısızlığın olumsuz sonuçlarından kaçınma (Başarısızlık korkusu olarak adlandırılabilir.), diğeri ise, erkek öğrencilerin benlik değerini tehdit eden ve erkeksiliğe yakışmayan (ders çalışma, ödev yapma vb.) davranışları göstermenin olumsuz sonuçlarından sakınmak amacıyla kullanılmasıdır (Kadınsılıktan korkma olarak adlandırılabilir.). Bu açıdan bakıldığında, erkek öğrenciler hem başarısızlıklarını örtmek hem de sınıfta kadınsı olarak etiketlenmemek için akademik görevleri erteledikleri söylenebilir.

Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışında bulunmaları, sorumluluk düzeyleriyle açıklanabilir. Bu araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sorumlu kişilik özelliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çelikkaleli ve Akbay (2013)'ın “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında, kız öğretmen adaylarının sorumluluk düzeyleri, erkeklerin sorumluluk düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalara göre, sorumluluk ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Lee, Kelly & Edwards, 2006; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Johnson & Bloom, 1995).

Kız öğretmen adaylarının, erkeklere göre daha az akademik erteleme davranışını sergilemeleri, kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla sorumluluk bilincine sahip olmalarıyla ilişkilendirildiğinde, bu sonuç daha anlamlı olmaktadır.

Cinsiyet açısından akademik erteleme davranışının farklılık göstermesinin bir sebebi de toplumsallaşma sürecinde, toplum tarafından cinsiyete yüklenen farklı roller olabilir. İnsanların içinde yaşadıkları toplumsal kültür, bir kadının ve erkeğin nasıl davranması gerektiğine yönelik beklentileri ortaya koyar (Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Karakatipoğlu-Aygün (2004)'e göre toplumsal cinsiyete yüklenen roller Türk aile yapısı açısından incelendiğinde; erkeklerden daha bağımsız, özerk ve başarıya daha fazla yönelimli olması istenirken; kızlardan ise, daha gelenekselci (sorumluluk sahibi olmak, çocuk bakımı yapmak ve ev işleriyle meşgul olmak gibi) roller beklenmektedir. Ancak, aynı toplum içinde zamanla toplumsal kültürün cinsiyete yüklediği roller değişmektedir. Son zamanlarda, Türk kültürü üzerinde yapılan araştırmalara göre, kızlar kendilerini erkeklere göre daha az gelenekselci olarak tanımladıkları ve eğitim düzeyi yüksek kız öğrencilerin daha bağımsız hale geldikleri belirtilmektedir (Karakatipoğlu-Aygün, 2004). Bu bağlamda düşünüldüğünde; kızların sosyokültürel değişimin etkisiyle, “geleneksel cinsiyet rollerinden farklı olarak kendilerini farklılaştırabilecekleri yüksek akademik başarı ve motivasyonları” ve yüksek gelirli ve statülü işler elde etme istekleri sebebiyle akademik erteleme davranışını, daha az sergileyebilecekleri düşünülebilir (Balkıs, E. Duru, Buluş ve S. Duru, 2006: 68).

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik erteleme davranışını daha fazla sergilemelerinin diğer bir sebebi de, internette daha fazla vakit geçirmeleridir. Bu araştırmada, erkek öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerinin kız öğrencilere göre, daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, erkek öğrencilerin internet bağımlılık puan ortalamaları, kız öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Lee, 2009; İnan, 2010; Şahin, 2011). Cinsiyet açısından problemli internet kullanımı incelendiğinde, erkek öğrencilerin kızlara göre interneti daha problemli kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk ve Özmen, 2011; Tutgun, 2009). Lee (2009), erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla internet bağımlısı olmalarını erkek öğrencilerin internette daha fazla vakit harcamalarına, interneti zevk amaçlı (oyun oynama vb.) ve akademik amaçlar dışında kullanmalarına bağlamaktadır. Kızların ise interneti iletişim, alışveriş ve akademik amaçlar için kullanıldığını belirtmiştir. Erkek öğrencilerin internet bağımlılıklarının ve problemli internet kullanım eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha fazla olması, erkeklerin kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermelerine sebebiyet vermektedir.

Akademik erteleme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği diğer çalışmalarda, farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda cinsiyet ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Ferrari, 1992; Haycock, 1993; Johnson ve Bloom, 1995; Klassen ve Kuzucu, 2009; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun-Özer, 2009; Watson, 2001). Washington (2004) ise yukarıdaki araştırmaların sonuçlarından farklı olarak, kızlar lehine anlamlı farka rastlamıştır. Bu sonuçlardan hareketle, akademik erteleme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin daha açık hale getirilip açıklanabilmesi için farklı kültürlerde ve örneklem grupları üzerinde, yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

2- Sınıf Düzeyi Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, anlamlı farka rastlanmıştır. Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrencilerin akademik erteleme davranışının puanları ile birinci sınıfa giden öğrencilerin akademik erteleme davranışının puanları arasında, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulunmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler ile ikinci sınıfta okuyan öğrenciler arasında, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, ikinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

Kandemir (2010)'in yapmış olduğu “Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model” adlı çalışmada, benzer sonuçlara ulaşmıştır. 631 Öğretmen adayı üzerinde yürütülen çalışmada, dördüncü sınıfa giden öğrencilerin akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine ve özellikle de birinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha çok gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine Balkıs (2007)'in yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi” adlı çalışmada, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme davranış puan ortalamaları iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme davranışının puan ortalamalarından daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Doğan, Kürüm ve Kazak (2014)'in 675 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları “Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı” adlı çalışmada, ikinci sınıf öğrencileri dışta tutulduğunda genel olarak birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru öğretmen adaylarının erteleme davranışlarının arttığını tespit etmişlerdir. McCown & Roberts (1994)'in 1543 öğrenci üzerinde erteleme yaygınlığını inceledikleri çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin % 19'u, ikinci sınıf öğrencilerinin % 22'si, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 27'si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 31'i akademik erteleme eğilimini, kişisel bir stres kaynağı olduğunu belirtmişlerdir (akt: Kandemir, 2010: 97).

Birinci sınıf üniversite öğrencilerinin, akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre daha az sergilemelerinin sebebi, üniversiteye giriş sınavına hazırlanırken sahip oldukları ders çalışma alışkanlığını ve yoğun çalışma temposunu üniversitenin ilk yıllarında da devam ettirmeleri olabilir. Üniversitenin ilk yıllarında devam eden çalışma alışkanlığı ve çalışma temposu ile birlikte üniversitede başarısız olma korkusunu taşıyan birinci sınıf öğrencileri, düzenli çalışma davranışını sürdürerek daha az akademik erteleme davranışı sergilemektedirler (Ferrari & Scher 2000; Yeşil ve Şahan, 2012).

Birinci sınıftaki öğrencilerin, diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışında bulunmalarının diğer bir sebebi ise, sosyal çevrelerinin henüz genişlememiş olmasına bağlanabilir. Genel olarak üniversite hayatıyla yeni tanışmaya başlayan birinci sınıf öğrencilerinin arkadaş çevreleri, çok geniş olmadığı için sosyal aktivitelere ve diğer zaman harcattırıcı faaliyetlere katılımları, diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha az olmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, birinci sınıf öğrencilerinin daha az akademik erteleme davranışında bulunmaları sosyal çevrelerinin dar olmasına bağlanabilir. Kandemir (2010)'e göre birinci sınıf öğrencilerinin arkadaş çevreleri ve ilişkili oldukları sosyal çevre, oldukça darken dördüncü sınıfa doğru öğrencilerin arkadaş sayıları artmakta buna bağlı olarak sosyal çevreleri de genişlemekte ve içinde yaşadıkları çevreye ilişkin bilgileri de artmaktadır. Sosyal çevreleri genişleyen üniversite öğrencileri, sosyal aktivitelere katılarak dışarıda daha fazla zaman geçirmeye başlarlar ve bu durum akademik erteleme davranışını sergilemelerine neden olabilmektedir. Balkıs (2007) öğrencilerin sınıf seviyelerinin artmasına bağlı olarak arkadaş çevrelerinin genişlemesi ve eğitimden umdukları kazanımları bulamamaları sebebiyle daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediklerini belirtmektedir.

En fazla akademik erteleme davranışının dördüncü sınıf öğrencileri tarafından sergilendiği yapılan araştırma ile ortaya konmuştur. Son sınıf öğrencileri, gelecek ve işsiz kalma kaygısından dolayı okulda verilen akademik görevleri önemsemeyip mezuniyetten sonra atanma düşüncesiyle Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) odaklı bir yol haritası çizmeleri, öğrencilerin erteleme davranışını arttırabilmektedir.

Üniversitede elde edilecek yüksek akademik başarının (GNO), atanmaya/yerleştirmeye bir etkisi yoktur. Bunun farkında olan son sınıf öğrencileri, okulda verilen akademik görevleri yapmak yerine ya ertelerler ya da sadece derisi geçebileceğine inandıkları kadarını yaparak zaman kazanmaya çalışırlar. Derslerden arttırdıkları zamanı KPSS'ye hazırlanmakla geçirmeyi düşünen son sınıf öğrencileri, akademik işleri erteleme eğiliminde olurlar. Dursun ve Aytaç (2012)'a göre, eğitilmiş işgücü içerisinde işsizliğin yaygın olmasından dolayı, üniversite son sınıf öğrencileri, gelecek kaygısı ve iş bulmama endişesi içindedirler. İşsiz kalma kaygısı, öğrencilerde karamsarlık, depresyon, stres, düşük özsaygı, düşük benlik değeri ve kaygıya yol açarak akademik erteleme davranışının gösterilme sıklığını arttırabilmektedir. Yapılan araştırmalara göre, akademik erteleme ile depresyon, stres ve kaygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki; akademik erteleme ile benlik saygısı ve özyeterlilik arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Aydoğan, 2008; Çakıcı, 2003; Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Senecal, Koestner & Vallerand, 1995; Scher & Osterman, 2002; Solomon & Rothblum, 1984).

3- Öğrenim Türü Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, öğrenim türü açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, ikinci öğrenim öğrencileri lehine anlamlı farka rastlanmıştır. İkinci öğrenim öğrencileri, birinci öğrenim öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilemektedirler. Öğrencilerin öğrenim türleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı için sonuçlar, diğer araştırmaların sonuçlarıyla kıyaslanamamıştır.

İkinci öğrenim öğrencilerinin birinci öğrenim öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışını göstermelerinin sebebi, zamanı verimli kullanamamaları olabilir. Akademik ertelemenin önemli sebeplerinden bir tanesi, zamanın verimsiz kullanılmasıdır. Kötü zaman yönetimi, akademik erteleme

davranışının artmasına sebep olmaktadır (Balkıs ve diğerleri, 2006; Kağan, 2009; Solomon & Rothblum 1984). Çağlıyan ve Göral (2009)'ın 1600 meslek yüksekokulu öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, ikinci öğrenim öğrencilerinin zaman harcattırıcı puan ortalamalarının birinci öğrenim öğrencilerinin zaman harcattırıcı puan ortalamalarından, daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İkinci öğrenim öğrencilerinin, birinci öğrenim öğrencilerine göre, zaman kaybına neden olacak ve zamanın verimli kullanılmasına engel olacak faktörlerden daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

İkinci öğretim öğrencilerinin, zamanı etkin bir şekilde kullanamamalarının farklı nedenleri olabilir. Örneğin ikinci öğretim öğrencilerinin düzen kuramamaları, okula gidiş-dönüş saatleri, beslenme saatleri ve uyku düzenlerinin farklı olması akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olabilir. Geç saatlerde derse giren ve dersten çıkan öğrencilerin beslenme, kişisel bakım veya ihtiyaçlarını karşılamaları için ayırdıkları zaman da hesaba katıldığında saat, daha da geç olmaktadır. Gece veya geç saatlerde ders çalışmaya başlayan öğrenciler yorgunluk, genel uyarılmışlık hali ve dikkatte dağılma gibi sebeplerden dolayı motivasyon güçlüğü yaşamakta ve bu durum, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin artmasına neden olmaktadır. Morkoç ve Erdönmez (2011)'in 496 öğrenci üzerinde yürüttükleri “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Algılamaları” adlı çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, en fazla gece ve geç saatlerde yapılan çalışmalarda görüldüğünü tespit etmişlerdir. Yine Balkıs (2007)'in 984 öğrenci üzerinde yürütmüş olduğu “Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi” adlı çalışmada, gece ve geç saatlerde ders çalışan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin; sabah, öğlen ve akşam saatlerinde ders çalışan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrenme için günün en verimli saatlerinde okulda ya da yatakta olan öğrencilerin ders çalışma saatleri, bundan olumsuz etkilenmekte ve bu durum erteleme davranışına yol açabilmektedir.

4- Günlük İnternet Kullanım Süresi (Ders Dışı Faaliyetler İçin) Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının günlük internet kullanım süresi açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda; günde 2 ile 4 saat arasında internet kullanan öğrencilerin, günde 2 saatten az internet kullanan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği açığa çıkarılmıştır. Bir diğer anlamlı farklılık ise, günde 6 saatten fazla internet kullanan öğrenciler ile 2 saatten az internet kullanan öğrenciler arasında, gözlemlenmiştir. Günde 6 saatten fazla internet kullanan öğrenciler, günde 2 saatten az internet kullanan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Buna göre, öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri (akademik işler için harcanan süre hariç) ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Çavdar ve Mutlu (2011), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, 429 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu açığa çıkarılmıştır. Lawless (2011), “Erteleme ve İnternet Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada, internet kullanım sıklığı ile erteleme davranışı arasında, pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, diğer öğrencilere oranla internette daha fazla zaman geçiren öğrencilerin, aşırı internet kullanımına bağlı olarak daha fazla erteleme davranışı sergileyebileceklerini ifade etmiştir. Akdemir (2013)’in 478 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada, günlük internet kullanım süresi açısından, öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerinin artması, akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada, facebook tutum ölçeği ile akademik erteleme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit etmiştir.

İnternet bilinçli bir şekilde kullanıldığında faydalı olmakla birlikte amaca uygun olmayan bir şekilde kullanıldığında zararlı olabilmektedir. Öğrencilerin, akademik amaçlar dışında interneti; e-mail, facebook, twitter, youtube, çevrimiçi oyunların oynandığı, alışverişlerin yapıldığı, film ve dizilerin izlendiği sitelerde sık sık zaman harcayarak kullanmaları, akademik görevlerini ihmal etmelerine diğer bir ifadeyle akademik erteleme davranışını göstermelerine neden olabilmektedir.

5- Çok Boyutlu Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, akademik erteleme davranışı ile düzen alt boyutu arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, diğer araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Frost ve ark. (1990)'nın yaptıkları “The Dimensions of Perfectionism” (Mükemmeliyetçiliğin Boyutları) adlı çalışmada, düzen boyutu ile erteleme sıklığı ve nedenleri arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Kandemir (2010) yaptığı çalışmada, akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmiş ve düzen boyutunun akademik erteleme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Sarıoğlu (2011)'nin “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, benzer sonuca ulaşmıştır. Çalışmada, akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin saptandığı görülmüştür. Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir (2010) tarafından 265 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, mükemmeliyetçi düzen alt boyutunun akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, günlük hayatta düzenli, temiz ve planlı yaşama eğiliminde olan ve bunu günlük hayatta uygulamak için çaba sarf eden öğrencilerin, akademik erteleme davranışını daha az gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe alt boyutu arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilgili literatürde yer alan bulgular tarafından desteklenmektedir. Sarioğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile davranışlardan şüphe boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Frost ve ark. (1990)'nın yaptıkları çalışmada da davranışlardan şüphe etme ile erteleme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Davranışlardan şüphe boyutunda birey verilen bir işi ya da görevi mümkün olduğunca en az hata ile yapıp mükemmele ulaşma düşüncesindedir. Birey, sahip olduğu mükemmelle ulaşma arzusundan dolayı yaptığı işin doğruluğundan veya istenilen standartlarda olup olmadığından aşırı derecede şüphe eder. Bu şüphe, bireye yapılan işi tekrar tekrar kontrol ettirme ihtiyacı hissettirir. Kontrol amacıyla sık sık yapılan tekrarlardan dolayı çokça zaman kaybeden birey, zamanı kontrol etmede sıkıntı çeker ve bu durum, akademik erteleme davranışını göstermesine neden olur. İlgili alan yazın incelendiğinde zamanın kötü kullanılması, akademik erteleme davranışının tetikleyicisi olduğu belirtilmektedir(Balkıs ve diğerleri, 2006; Kağan, 2009, 2010; Solomon & Rothblum 1984). Sarioğlu (2011)'na göre davranışlardan şüphe eden bireyler, verilen görevi doğru yapmak için gereksiz yere daha fazla zaman harcarlar. Bu durum, işin teslim tarihinin ve başka bir işin başlangıç tarihinin gecikmesine sebep olarak etkili zaman planlamayı ve yönetmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif fakat anlamsız bir ilişki tespit edilmiştir. İlgili literatürde bu bulguyu destekleyen bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu bulgunun aksine, Frost ve ark. (1990)'nın yaptıkları çalışmada, mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi boyutu ile erteleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sarioğlu (2011) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Sarioğlu (2011)'na göre hatalara aşırı derecede ilgi gösteren bireyler, hata yapmamaya odaklandıkları için zaman yönetimi bu bireyler için ikinci planda olur. Sarioğlu, Zaman yönetiminin ikinci plana alınmasının erteleme davranışına neden olduğunu belirtmektedir.

Hatalara aşırı derecede ilgi gösteren bireyler, hata yapmaya karşı neredeyse sıfır tolerans tanırırlar ve bu kişilik özelliğine sahip bireyler, hata yapmamaya önem verdiklerinden dolayı hata yapmayı başarısız olmakla özdeşleştirebilirler. Hamachek (1978)'e göre, normal mükemmeliyetçi bireyler, küçük hataları kabul etmede geniş serbestliğe sahip olmakla birlikte küçük hatalara rağmen performanslarını hala başarılı bulurlar. Fakat nevrotik düzeyde mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireyler, yaptıkları hatalar üzerinde aşırı derecede dururlar ve küçük hatalardan dolayı performanslarının istenilen düzeyde olmadığına inanırlar (akt: Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003). Bu çalışmada, hatalara aşırı ilgi boyutu ile akademik erteleme davranışı arasında, düşük düzeyde anlamsız bir ilişki olmasının nedeni, araştırmada yer alan öğrencilerin, hatalara aşırı ilgi boyutunda nevrotik düzeyde mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olmamalarıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin aile beklentileri alt boyutu arasında, düşük düzeyde anlamsız bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aile beklentileri alt boyutunda, aileler tarafından birey için belirlenmiş gerçekçi olmayan yüksek standartlar (Frost ve ark., 1990) yer almaktadır. Bu çalışmada, akademik erteleme davranışı ile aile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bunun nedeni, aileler tarafından belirlenen hedefler üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı derecede etkili olmaması olabilir. Yetişkinlik çağına gelmiş üniversite öğrencileri, aileler tarafından belirlenen hedeflerden ziyade kendi belirledikleri hedefler doğrultusunda hareket etmeleri, ailesel beklentileri ikinci plana atmalarına neden olabilir. Sarıoğlu (2011)'nin yaptığı çalışmada da akademik erteleme ile aile beklentileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Litaretürde çalışmanın bu bulgusunu desteklemeyen araştırmalar da vardır (Çakıcı, 2003; Flett, Blankstein, Hewitt, Koledin, 1992). Frost ve ark. (1990)'nın yaptıkları çalışmada, aile beklentileri ile erteleme davranışı sıklığı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Onwuegbuzie (2000), akademik erteleme davranışı ile başkalarının kişiden beklentileri (socially prescribed) arasında, pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Yine benzer şekilde Çakıcı (2003)'nin yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile başkalarının kişiden

beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmacı, başkalarının kişiden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçik algısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri algısı alt boyutu arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailesel eleştiri algısında birey, düşük performansın veya hataların ebeveynler tarafından aşırı derecede eleştirildiğine yönelik bir düşünceye sahiptir. Buna göre, yaptığı hataların veya sergilediği performansın ailesi tarafından aşırı derecede eleştirildiğine yönelik algısı yüksek olan bireyler, daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Frost ve ark. (1990)'nın yapmış oldukları çalışmada, ailesel eleştiri algısı ile erteleme sıklığı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yine Kandemir (2010) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile ailesel eleştiri algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu diğer araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir (Kağan ve ark., 2010; Sarioğlu, 2011). Hewitt & Flett (1991, akt: Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003)'e göre, önemi başkaları tarafından belirlenen yüksek standartlar (unrealistic) ve mükemmel performans beklentisi aşırı ve kontrol edilemez olarak algılandığı için bireyde kaygı ve öfkeye neden olabilmektedir. Yüksek performans beklentisiyle aileler tarafından aşırı derecede eleştiriler yapılması ve bu performansı değerlendirme ölçütlerinin bireyin kendi iradesi dışında belirlenmesi, birey tarafından dışsal bir baskı olarak algılanabilmektedir. Bu dışsal baskı algısı, bireyde otoriteye itaat etmeme veya başkaldırı adı altında kendini akademik erteleme davranışı olarak gösterebilmektedir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt boyutu arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Frost ve ark. (1990)'nın yaptıkları çalışmada, kişisel standartlar ile erteleme sıklığı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Akkaya (2007)'nin 384 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik algısı (yüksek kişisel standartları içerir) arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Sarioğlu (2011) yaptığı çalışmada, benzer şekilde akademik erteleme davranışı ile kişisel standartlar boyutu arasında, negatif bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kendileri için yüksek standartlar belirlemeleri ve bu

standartları yakalamaya çalışmaları, akademik erteleme davranışını azalttığı söylenebilir. Başkaları tarafından belirlenen yüksek standartlar yerine birey tarafından ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen kişisel standartlar, bireyin içten uyarılmasını yani güdülenmesini sağlar. Öğrencilerin belirledikleri bu kişisel standartlar harekete geçmek için bir güdü özelliği taşır. Belirlenen standartlara ulaşabilme isteğiyle güdülenen öğrenciler, daha fazla çalışma azmi göstererek daha az akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Slade & Owens (1998)'e göre, yüksek standartları yakalama isteği mükemmeliyetçiliğin olumlu yönünü yansıtır. Onlara göre olumlu mükemmeliyetçilikteki yüksek hedeflere ulaşma isteği, bireyin performansının olumlu pekiştirilmesini ve başarıma hırsinin artmasını sağlar. Flett, Hewitt & Martin (1995)'e göre yüksek standartlara ulaşma çabasında olan bireyler, başarı gerektiren durumlarla karşılaştıklarında, bu durumdan kaçmak yerine yaklaşma eğiliminde olurlar (akt: Çakıcı, 2003:117).

Bireylerin belirledikleri kişisel standartlar çalışma motivasyonunu olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Örneğin, öğrenciler tarafından belirlenen kişisel standartlar, çok düşük ve ulaşılması kolay ise motivasyon düşüklüğüne sebep olabilir. Diğer yandan belirlenen kişisel standartların yüksek; ancak gerçekçi ve ulaşılabilir olması bireyin motivasyonunu arttırarak yüksek performans göstermesini sağlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları kişisel standartlar, öğrencilerin motive olmalarını sağlayarak daha az akademik erteleme davranışı göstermelerine neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sahip oldukları kişisel standartlar, eğer ulaşamayacak kadar çok yüksek diğer bir ifadeyle gerçekçi değilse; öğrenci akademik erteleme davranışını sergileyebilir. Çünkü öğrencinin kapasitesini aşan yüksek kişisel standartlar, öğrencinin kendine olan güvenin düşmesine neden olarak başarısızlık korkusunun doğmasına sebep olur. Hannok (2011), öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada akademik görevleri başarıyla tamamlayacak yetenekten yoksun olduğunu düşünen öğrencilerin, başarısız olma korkusundan dolayı akademik görevleri ertelediğini belirtmektedir. Buna ek olarak araştırmacı, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, zor görevlerle karşılaştıklarında verilen görevi yapmaktan kaçınabileceklerini belirtmektedir. Bireylerin, benlik saygısı ve özyeterlilik inançları düştükçe akademik erteleme

davranışının arttığı ve başarısızlık korkusunun da akademik erteleme davranışının nedenlerinden biri olduğu yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Haycock, 1993; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Kandemir, 2010; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Senecal, Koestner & Vallerand, 1995; Solomon & Rothblum, 1984; Özer ve Altun, 2011; Uzun-Özer, 2010).

6- Sorumluluk Kişilik Özelliği Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile sorumluluk kişilik özellikleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, akademik erteleme davranışı ile sorumluluk kişilik özelliği arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Johnson & Bloom, 1995; Kandemir, 2010; Kağan ve ark., 2010; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Lee, Kelly & Edwards, 2006; Moon & Illingworth, 2005; Watson, 2001). Jhonson & Bloom (1995), yaptıkları çalışmada akademik erteleme davranışı ile beş faktör kişilik kuramında yer alan sorumluluk alt boyutu arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca yaptıkları çoklu regresyon analizi sonucunda, sorumluluk boyutunun akademik erteleme davranışını açıklamaya ilişkin en yüksek varyans oranına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Lay, Kovacs & Danto (1998), erteleme davranışı ile sorumluluk arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Watson (2001) erteleme ile beş faktör kişilik kuramı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, erteleme ile sorumluluk arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Johnson & Bloom (1995) gibi Watson (2001) da yaptığı çalışmada, beş faktör kişilik kuramından biri olan sorumluluk alt boyutunun, akademik erteleme davranışını açıklamada en yüksek varyansa sahip olduğunu tespit etmiştir. Kandemir (2010) “Akademik Ertelemeyi Açıklayıcı Bir Model” adlı çalışmasında, sorumluluk boyutunun akademik erteleme davranışını doğrudan yordadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin artmasına bağlı olarak akademik erteleme davranışlarının düştüğü söylenebilir.

Jhonson & Bloom (1995) sorumluluk boyutunun tüm bileşenlerinin (düzen, kararlılık, çaba harcama, özdisiplin vb.) erteleme davranışı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Çaba harcama, düzen, kararlılık ve öz disiplin gibi bileşenleri barındıran sorumluluk kişilik özelliğinin yokluğu veya düşük oluşu akademik erteleme davranışının artmasına neden olur. Buna göre, verilen akademik görevlerin sorumluluğunu taşıyan, diğer bir ifadeyle disiplinli, yapması gereken işleri zamanında ve kendisinden istenildiği şekilde yerine getirme düşüncesini taşıyan öğrenciler, daha az akademik erteleme davranışında bulunmaktadır.

7- Akademik Başarı Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilgili literatür tarafından desteklenmektedir (Akkaya, 2007; Balkıs ve ark., 2006; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Eerde, 2003; Hannok, 2011). Hannok (2011), yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ve akademik başarının akademik erteleme davranışının anlamlı yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. McCown ve Roberts (1994)'ın 1543 öğrenci üzerinde ertelemenin yaygınlığını inceledikleri çalışmada; birinci sınıf öğrencilerinin % 23'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin % 27'si, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 32'si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 37' si akademik erteleme davranışının akademik başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir (akt: Kandemir, 2010: 97). Balkıs (2007)'ın 984 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada, düşük akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının, akademik erteleme eğilimlerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Sarıoğlu (2011)'nın yaptığı çalışmada da akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Beklenildiği gibi, akademik erteleme davranışının artmasına bağlı olarak akademik başarının düştüğü görülmüştür.

Steel, Brothen & Wambach (2001) lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, erteleme davranışının başarının mükemmel bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde; sınavlara hazırlanma, proje veya sunum hazırlama ve ders çalışma gibi sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyen öğrencilerin, akademik başarılarının düşük olması beklenen bir durumdur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları; mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, sorumluluk kişilik özelliği, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenim türü açısından incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının belirlenebilmesi için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sorumluluk kişilik özelliklerini belirlemek için de Bacanlı, İlhan ve Aslan, (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” kullanılmıştır. Çalışmada, öncelikle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve günlük internet kullanım süresi açısından, anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ardından da öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları, mükemmeliyetçi ve sorumluluk kişilik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre;

- 1- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, erkeler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler.
- 2- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrenciler birinci sınıfa giden öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler.

- 3- Yine üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrenciler, ikinci sınıfa giden öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Araştırmada, en az akademik erteleme davranışını birinci sınıf öğrencilerinin, en fazla akademik erteleme davranışını ise, dördüncü sınıf öğrencilerinin gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 4- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, öğrenim türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, ikinci öğretim öğrencilerinin birinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği tespit edilmiştir.
- 5- Günlük internet kullanım süresi (akademik faaliyetler dışında) açısından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre, günde 2 ile 4 saat arasında internet kullanan öğrencilerin, günde iki saatten az internet kullanan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği görülmüştür. Bir diğer anlamlı farklılık ise, günde iki saatten az internet kullanan öğrenciler ile altı saatten fazla internet kullanan öğrenciler arasında, olduğu görülmüştür. Buna göre, günde altı saatten fazla internet kullanan öğrenciler, günde iki saatten az internet kullanan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler.
- 6- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile Mükemmeliyetçi kişilik özellikleri (düzen, davranışlardan şüphe etme, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri algısı ve yüksek kişisel standartlar) arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Buna göre;

- ✓ Mükemmeliyetçi düzen algısı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin düzen algısının artmasına bağlı olarak akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilir.
 - ✓ Davranışlardan şüphe etme boyutu ile akademik erteleme davranışı arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin davranışlardan şüphe etme eğilimlerinin artmasına bağlı olarak akademik erteleme davranışları da artmaktadır.
 - ✓ Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışının puan ortalamaları ile hatalara aşırı ilgi boyutunun puan ortalamaları arasında, anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
 - ✓ Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mükemmeliyetçi aile beklentilerinin puan ortalamaları ile akademik erteleme davranışının puan ortalamaları arasında, anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
 - ✓ Ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme davranışı arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, aileyi eleştirel olarak algılayanın akademik erteleme davranışını arttırdığı söylenebilir.
 - ✓ Kişisel standartlar ile akademik erteleme davranışı arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, kişisel standartlar artarken akademik erteleme davranışının azaldığı söylenebilir.
- 7- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sorumluluk kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin sorumluluk düzeyinin artmasına bağlı olarak akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilir.

- 8- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları ile akademik erteleme davranışları arasında ters bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik erteleme davranışının artmasıyla akademik başarının düştüğü gözlemlenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Sosyal Bilgiler Programı'nın en önemli amaçlarından biri sorumluluk bilincine sahip yurttaşlar yetiştirmektir. Yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sorumluluk düzeylerinin düşmesine bağlı olarak akademik erteleme davranışının arttığı görülmüştür. Kişilik yapısının temeli küçük yaşlardan itibaren olduğu göz önünde tutulduğunda, başta Sosyal Bilgiler Eğitimcileri olmak üzere tüm eğitimcilerin sorumluluk bilincine sahip bireyler, yetiştirmeleri akademik erteleme davranışının azalmasını sağlayacaktır.

Çalışmada, ikinci öğretim öğrencilerinin birinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Bunun muhtemel sebebi, ikinci öğretim öğrencilerinin, düzensizliğe bağlı olarak zamanı iyi kullanamamaları gösterilebilir. İkinci öğretim öğrencilerinin, erteleme sebeplerinin daha belirgin bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için ikinci öğretim öğrencilerinin, birinci öğretim öğrencilerine göre yaşadıkları dezavantajları ortaya çıkaracak yeni araştırmaların yapılması önerilebilir. Yapılacak olan çalışmalarda, zaman yönetimi becerisi ve güdülenme açısından akademik erteleme davranışı incelenebilir.

Ülkemizde akademik erteleme davranışı ile ilgili ilk çalışma Çakıcı tarafından 2003 yılında yapılmış olmakla birlikte bu davranışın doğası yeterince netleşmemiş ve bundan dolayı yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma, sadece Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı üzerinde odaklanması bakımından ilk olma özelliğine sahip ve buna bağlı olarak da bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Örneğin; Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, kendi müfredatlarında yer alan hangi derslerde ve ne tür akademik görevlerde (sunum hazırlama, proje yapma, sosyal sorumluluk üstlenme, araştırma yapma, grup veya bireysel çalışma yapma vb.)

daha fazla erteleme davranışı yaptıklarının incelenmemesi bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu sınırlılığı gidermek amacıyla, yeni çalışmaların yapılması Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, erteleme davranışını gösterme sebeplerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Akademik erteleme davranışının altında yatan sebeplerin ortaya çıkması, bu davranışı önlemeye yönelik yapılacak programlara katkı sağlayacaktır.

Akademik erteleme ile ilgili çalışmalar genelde üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İlkokul, ortaokul, lise ve lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalar, çok sınırlı sayıdadır. Özellikle de kişiliğin temellerinin atıldığı ilkököl çağındaki öğrenciler üzerinde, nitel bir araştırma yapılması, alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlilik ve Akademik Yüklenme Stillerinin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akdemir, N. T. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Tutumları ile Akademik Erteleme Davranışları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, E. (2007). *Academic Procrastination Among Faculty of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism And Depression*. (Unpuplished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Andıç, H. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*.(Yüksek lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışlarının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlilik ile Açıklanabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S.(2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 67-83.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57-73.

- Barker, B. (1997). Girls' World or Anxious Times: What's Really Happening at School in the Gender War?. *Educational Review*, 3(49), 221-227.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O.(2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bencik, S. ve Metin, Nilgün. (2006). Mükemmeliyetçilik ve Üstün Yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & 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 MA). Carleton University, Canada.
- Blunt, A. & Pychyl, T. A. (1998). Volitional Action and Inaction in the Lives of Undergraduate Students: State Orientation, Procrastination and Proneness Boredom. *Personality And Individual Differences*, 24(6), 837-846.
- Bridges, K. R. & Roig, M. (1997). Academic Procrastination and Irrational Thinking: A Re-Examination with Context Controlled. *Persosonaliy and İndividual Differences*, 22 (6), 941-944.
- Brooks, (2004). *Self-Esteem and Resilience*. Schwablearning.org.
http://stevenson3rd.weebly.com/uploads/3/4/9/3/3493724/self_esteem_and_resilience.pdf Erişim tarihi: 10.03.2014
- Brownlow, S. & Reasinger, R. D. (2000). Putting off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation toward College Work. *Journal of Social Behavior & Personality*,15(5), 15-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chun, A. H. C. & 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.
- Cresswell, J. (2010). The Oxford Dictionary of Word Origins. (2. baskı)
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199547920.001.001/acref-9780199547920-e-3929?rskey=hxKxjv&result=7> Erişim tarihi:05.02.2014
- Çağlıyan, V. ve Göral, R. (2009). Zaman Yönetimi Becerileri: Meslek Yüksek Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Değerlendirme. *KMU İİBF Dergisi*, 17, 174-189.
- Çakıcı, D. C. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çavdar, D. ve Mutlu, T. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişki. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*, 3-5 Ekim, İzmir.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 237-254.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Demirtaş, H. ve Özer, N.(2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1).
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 607-632.
- Doğan, T., Kürüm, A. ve Kazak, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. *Başkent University Journal of Education*,1(1), 1-8.

- Dursun, S. ve Aytaç, S.(2012). Üniversite Öğrencilerinin İşgücü Piyasasına Yönelik Beklentileri ve İş Deneyimleri ile Umutsuzluk ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.
- Eerde, W. V. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 433-450.
- Ferrari, J. R. & Patel, T.(2004). Social Comparisons by Procrastinators: Rating Pers with Similar or Dissimilar Delay Tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501.
- Ferrari, J. R. & Pychyl, T. A. (Eds.) (2000). The Scientific Study of Procrastination: Where Have We Been and Where Are We Going? *Journal of Social Behavior And Personality* (Special Issue), 15, vii-viii.
- Ferrari, J. R. & Scher, S. J. (2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.
- Ferrari, J. R. (1991).Compulsive procrastination:Some Self-Reported Characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455-458.
<http://www.amsci epub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1991.68.2.455?journalCode=pr0> Erişim tarihi: 18.03.2014
- Ferrari, J. R.(1992). Psychometric Validation of Two Procrastination Inventories for Adults: Arousal and Avoidance Measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14 (2), 97-110.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. & Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. *Social Behavior And Personality*, 20(2), 85-94.

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Hannok, W. (2011). *Procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents: A Cross-Cultural Study*. (The Degree of Doctor). University of Alberta, Canada.
- Haycock, L. A. (1993). *The Cognitive Mediation of Procrastination. an Investigation of the Relationship Between Procrastination and Self-Efficiency Beliefs*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Minnesota, USA.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991b). Dimensions of Perfectionism in Unipolar Depression. *Journal of Abnormal Psychology*. 100(1), 98-101.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- İnan, A. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı*.(Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as a Self-Worth Protection Strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.
- Jackson, C. (2003). Motives for "Laddishness" at School: Fear of Failure and Fear of the "Feminine". *British Educational Research Journal*, 29(4), 583-598.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An Analysis of the Contribution of the Five Factors of Personality to Variance İn Academic Procrastination. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- Kağan, M. (2009). Determining the Variables Which Explain the Behavior of Academic Procrastination in University Students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Science*, 42(2), 113-128.

- Kağan, M. (2010). *Akılci Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T. ve Kandemir, M. (2010). The Explanation of the Academic Procrastination Behaviour Of University Students With Perfectionism, Obsessive – Compulsive And Five Factor Personality Traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121–2125.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakitapoğlu-Aygün, Z. (2004). Self, Identity, And Emotional Well- Being Among Turkish University Students, *The Journal of Psychology*. 138(5), 457-478.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. (2014). ‘I’ll Do it Later’: Type of Motivation, Self-Efficacy and Homework Procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119. DOI: 10.1007/s11031-013-9366-1
- Kaya, A. (2011). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Durumları ve İnternet Bağımlılığı Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kennedy, G. J & Tuckman, B. W. (2013). An Exploration into the Influence of Academic and Social Values, Procrastination, and Perceived School Belongingness on Academic Performance. *Social Psychology Education*, 16, 435-470. DOI 10.1007/s11218-013-9220-z
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009). Academic Procrastination and Motivation of Adolescents in Turkey. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani. (2008). Academic Procrastination of undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
- Knaus, W. J.(2000). Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 153 - 166.
- Lawless, A. (2011). *The Impact of Procrastination and Internet Use on College Students' Academic Performance.(Working Paper)*. Xavier University, USA.
<http://core.kmi.open.ac.uk/display/6078487/tab/similar-graph> Erişim tarihi: 04.02.2014
- Lay, C., Kovacs, A. & Danto, D. (1998). The Relation of Trait Procrastination to the Big-Five Factor Conscientiousness: An Assessment with Primary-Junior School Children Based on Self-Report Scales. *Personality and Individual Differences* 25, 187-193.
- Lee, D., Kelly, K. & Edwards, J. (2006). A Closer Look at the Relationships Among Trait Procrastination, Neuroticism, and Conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27–37.
- Lee, S. (2009). *Problematic Internet Use among College Students: An Exploratory Survey Research Study*. (Doctoral Dissertation). The University of Texas, USA.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of Everyday Life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, Generalized or Specific, in College Students and Their Parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the Dynamic Nature of Procrastination: A Latent Growth Curve Analysis of Academic Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Morko, D. K. ve Erdönmez, C. (2011). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 1-17.

- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies Among Graduate Students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Özbay, Y. ve Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Öztürk, E. ve Özmen, S. K. (2011). Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanım Davranışlarının Kişilik Tipi, Utangaçlık ve Demografik Değişkenlere göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785-1808.
- Pala, A., Akyıldız, M., Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- MEB, (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı. Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 03.07. 2014
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38>
- Sarioğlu A. (2011). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- 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.
- Senecal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). Role Conflict and Academic Procrastination: A Self-Determination Perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145. DOI: 10.1002/ejsp.144
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and Situational Factors in Procrastination: An Interaction Model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4) 889-903.
- Slade, P. D. & Owens, R. G. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372-390.
- Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, Cognitive, Affective, and Motivational Dimensions of Academic Procrastination Among Community College Students: A Q Methodology Approach.*(Doctoral Dissertation) University of New York, USA.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steel, P. (2002). *The Measurement and Nature of Procrastination*. (Unpublished doctoral thesis). University of Minnesota, USA.
- Steel, P. (2007). The Nature Of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65

- Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance, and Mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Stevenson, A. (2013). Oxford Dictionary of English. (3. Baskı)
http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199571123.001.0001/m_en_gb0988120?rskey=MP0X8Q&result=3 Erşim tarihi:05.02.2014
- Şahin, C. (2011). An Analysis Of Internet Addiction Levels Of Individuals According to Various Variables. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*,10(4), 60-66.
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 12(2), 62-67.
- Tufan, E. ve Gök, M. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel ve Akademik Erteleme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23–25 Eylül 2009, OMÜ.
- Tutgun, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu; *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.
- Uzun-Özer, B. (2009). Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 12-19.
- Uzun-Özer, B. (2010). *A Path Analytic Model of Procrastination: Testing Cognitive, Affective, And Behavioral Components*. (The Degree of Doctor), Middle East Technical University: Ankara.
- Uzun-Özer, B. ve Saçkes, M. (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519
- Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of the Content and Construct Validity of Four Measures of Procrastination*. (Unpublished MA). Carleton University, Canada.

- Vural, Z. B. A. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5) 3348-3382.
- Washington, J. A. (2004). *The Relationship Between Procrastination And Depression Among Graduate and Professional Students Across Academic Programs: Implications For Counseling*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Southern University, United States.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination And The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Akademik İşlerini Erteleme Nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 219-236.

EKLER

EK- 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğretmen Adayları;

Aşağıda araştırma için hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve ölçekler yer almaktadır. Sizden istenilen kişisel bilgi formunu ve ölçekleri tüm samimiyetinizle okuyup, yanıtlamanızdır. Vereceğiniz içten ve doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen araştırma açısından önemlidir.

Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ramazan BULUT

1- Cinsiyetiniz: Erkek () Bayan ()

2- Sınıf Düzeyiniz: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

3- Öğrenim Türünüz: Birinci Öğretim () İkinci Öğretim ()

4- Babanızın Eğitim Durumu: İlköğretim () Lise () Üniversite ()

5- Annenizin Eğitim Durumu: İlköğretim () Lise () Üniversite ()

6- Genel Not Ortalamanız: (.....)

7- Bir günde internet başında ne kadar zaman geçirmektesiniz?

2 saatten az ()

2-4 saat arası ()

4-6 saat arası ()

6 saatten fazla ()

EK- 2. Akademik Erteleleme Ölçeği

Bu ölçek sizlerin ders çalışmaya yönelik alışkanlıklarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen, soruların yan tarafında yer alan ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz.

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

EK- 3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıda kişilik özelliği ve davranışlara ilişkin maddeler bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz.

No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler	1	2	3	4	5
2	Düzen (plan) benim için çok önemlidir	1	2	3	4	5
3	Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmedimde cezalandırıldım	1	2	3	4	5
4	Kendim için en yüksek standartları belirlemezsem, muhtemelen ikinci sınıf bir insan olurum	1	2	3	4	5
5	Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar	1	2	3	4	5
6	Yaptığım her şeyde tam anlamıyla yeterli olmak benim için çok önemlidir	1	2	3	4	5
7	Düzenli (temiz) bir insanım	1	2	3	4	5
8	Düzenli (temiz) bir insan olmaya gayret ederim	1	2	3	4	5
9	Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır	1	2	3	4	5
10	Hata yaparsam sinirlenirim	1	2	3	4	5
11	Ebeveynlerim her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir	1	2	3	4	5
12	Kendime çoğu insandan daha yüksek standartlar koyarım	1	2	3	4	5
13	Eğer biri okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim	1	2	3	4	5
14	Kısmen başarısız olmam bütünüyle başarısız olmak kadar kötüdür	1	2	3	4	5
15	Ailemde sadece mükemmel performans yeterince iyidir	1	2	3	4	5
16	Bir amaca ulaşmada çabalarımı odaklaştırmada çok iyiyimdir	1	2	3	4	5
17	Bir şeyi çok dikkatli bir şekilde yapmış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru olmadığı hissine kapılırım	1	2	3	4	5
18	Yaptığım şeylerde en iyiden daha azını gerçekleştirdiğimde öfkelenirim	1	2	3	4	5
19	Çok yüksek hedeflerim vardır	1	2	3	4	5
20	Ebeveynlerim benden mükemmellik beklemektedirler	1	2	3	4	5
21	Eğer hata yaparsam, muhtemelen insanlar beni daha az düşüneceklerdir	1	2	3	4	5
22	Asla ebeveynlerimin beklentilerini karşılayabildiğimi hissetmedim	1	2	3	4	5
23	Diğer insanlar kadar iyi olmamam eksik biri olduğum anlamına gelir	1	2	3	4	5
24	Diğer insanların kendilerine benden daha yüksek standartlar belirlediğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
25	Her zaman iyi olamazsam insanlar bana saygı duymazlar	1	2	3	4	5
26	Ebeveynlerim geleceğim konusunda daima benden daha çok beklentiye sahip olmuşlardır	1	2	3	4	5
27	Düzenli ve temiz bir kişi olmaya çalışırım	1	2	3	4	5
28	Daima her gün yaptığım basit şeylere karşı şüphelerim vardır	1	2	3	4	5
29	Düzenlilik (temizlik) benim için çok önemlidir	1	2	3	4	5
30	Günlük işlerimde kendimden bir çok insanın gösterdiğinden daha yüksek bir performans beklerim	1	2	3	4	5
31	Düzenli (temiz) bir insanım	1	2	3	4	5
32	Yaptığım şeyleri tekrar tekrar yinelediğim için işimde geri kalma eğilimindeyim	1	2	3	4	5
33	Bir şeyi doğru olarak yapmam uzun zamanımı alır	1	2	3	4	5
34	Daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir	1	2	3	4	5
35	Bir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim	1	2	3	4	5