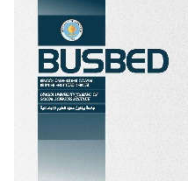


Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 22.08.2022
Kabul Tarihi : 19.09.2022



<https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ÖZYETERLİĞİN YORDAYICILARI OLARAK AKADEMİK MOTİVASYON, SOSYAL BAĞLILIK VE ERTELEME EĞİLİMİ

Nesip DEMİRBİLEK¹, Ferhat HAN²,

ÖZ

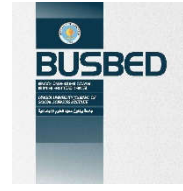
Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi düzeylerini ve aralarındaki ilişkilerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçekler, Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören tüm öğrencilerin e-posta adreslerine gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 546 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde, akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde, sosyal bağlılık düzeylerinin ortalamasının altında ve erteleme eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Akademik motivasyon öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin varyansın yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi ile sosyal bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon ve sosyal bağlılık değişkenleri birlikte akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın %11'ini açıklamaktadır. Akademik motivasyon düzeyi ile erteleme eğilimi düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik özyeterlik düzeyi ile sosyal bağlılık düzeyi arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal bağlılık düzeyi ile erteleme eğilimi düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın bulguları, akademik ertelemenin önlenmesi ve azaltılmasının kapsamlı bir eğitim yaklaşımının parçası olması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Özyeterlik, Akademik Motivasyon, Sosyal Bağlılık, Erteleme Eğilimi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Genç MYO, ndemirbilek@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5133-7111>

² Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Röktörlük, ferhathan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6556-9685>

Article Type : Research Article
Date Received : 22.08.2022
Date Accepted : 19.09.2022



<https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>

ACADEMIC MOTIVATION, SOCIAL COMMITMENT AND PROCRASTINATION TENDENCY AS PREDICTORS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN UNIVERSITY STUDENTS

Nesip DEMİR BİLEK¹, Ferhat HAN²,

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the academic self-efficacy, academic motivation, social commitment, and procrastination levels of university students. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The universe of the research consists of university students studying at the Faculty of Arts and Sciences at Bingöl University in the 2019-2020 academic year with distance education. The sample of the study was determined by the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. In this study, scales were sent to the e-mail addresses of all students studying at the Faculty of Arts and Sciences. 546 students voluntarily participated in the study. As a result of the research, it was determined that the students' academic self-efficacy levels were above the average, their academic motivation levels were moderate, their social commitment levels were below the average, and their procrastination tendencies were moderate. A positive, low-level meaningful relationship was found between students' academic self-efficacy and academic motivation levels. Academic motivation is an important predictor of academic self-efficacy perception. Academic motivation explains about 6% of the variance in students' academic self-efficacy. A positive, low-level meaningful relationship was found between students' academic motivation levels and social commitment levels. Academic motivation and social commitment variables together explain 11% of the variance regarding the perception of academic self-efficacy. A low-level significant positive correlation was found between the level of academic motivation and the level of procrastination. A negative, low-level meaningful relationship was found between the level of academic self-efficacy and the level of social commitment. There was a positive and low-level meaningful relationship between students' social commitment levels and procrastination levels. No meaningful relationship was found between students' academic self-efficacy perceptions and procrastination tendencies. Our findings suggest that the prevention and reduction of academic procrastination should be part of a comprehensive educational approach.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Academic Motivation, Social Commitment, Procrastination Tendency

¹ Assist Prof., Bingol University, Genç MYO, ndemirbilek@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5133-7111>

² Instructor, Kilis 7 Aralık University, Rectorate, ferhathan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6556-9685>

1. GİRİŞ

Öz-yeterlik, kişinin sonuçları üretmek için gereken davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1977). Akademik öz-yeterlik, öz-yeterliğin özel bir kategorisidir ve öğrenenlerin kendi yeteneklerine ilişkin yargılarına uygulanacak ve ulaşılabilecek olan belirlenmiş öğrenme hedeflerinin eylem yeteneğine atıfta bulunur (Bandura, 1977). Öz-yeterlik davranışı; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçici olmak üzere dört süreç yoluyla etkileyebilir (Bandura, 1993). Bir yandan, yüksek öz-yeterlik, bireylerin görev sonuçlarına ilişkin olumlu beklentilerini destekler; Öte yandan, bireylerin görev süreciyle ilgili olumsuz deneyimlerini de azaltır, böylece ertelemeyi engeller. Öz-yeterlik, sadece insanların davranış seçimlerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda insanların sebatını ve çabalarını da etkileyebilir (Bandura, 1977, 1993). Erteleme, yapmamamız gerektiğini bildiğimiz halde, tasarlanan planın gönüllü olarak ertelenmesi olarak kendini gösterir; bu aynı zamanda bireysel davranışların kalıcılığının güçlü olmadığı anlamına gelir. Akademik öz yeterliliğin akademik erteleme üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir (Steel, 2007; Cerino, 2014).

Erteleme, olumsuz etkilerin bilinmesine rağmen, insanların programlarını ertelemeyi seçmeleri anlamına gelir (Sirois vd., 2003). Tercih edilen standartlara göre düşünceleri, duyguları, dürtüleri ve görev performansını izleyememe, düzenleyememe ve kontrol edememe olarak tanımlanan bir öz-düzenleme başarısızlığı biçimi olarak tanımlanmaktadır (Wolters 2003; Balkıs & Duru, 2016). Özellikle akademik erteleme, akademik görevlerin ertelenmesini ve geciktirilmesini içerir (Solomon & Rothblum, 1984). Erteleme, “gecikmenin daha kötü olacağına beklenmesine rağmen, amaçlanan bir eylem planının gönüllü olarak ertelenmesi” olarak tanımlanmıştır (Steel, 2007). Bireyler, ertelemenin olumsuz sonuçlara yol açabileceğini bildikleri ve yine de ertelemeyi tercih ettikleri için, ertelemenin duygular, akademik performans (Stead vd., 2010), sosyal başarılar, özel iyi oluş (Gueorguieva, 2011), uyku kalitesi (Gueorguieva, 2011) ve hatta fiziksel sağlık (Klingsieck, 2013) üzerinde olumsuz etkileri vardır. Akademik erteleme, belirli bir erteleme türüdür, öğrenme de ertelemenin tezahürüdür (Zhang vd., 2010). Akademik erteleme, üniversite düzeyinde öğrenciler arasında yaygın bir sorunlu davranış olmuştur. (Ghosh & Roy, 2017; Ziegler & Opdenakker, 2018; Li vd., 2019). Olumsuz duygular, depresyon, düşük öğrenme verimliliği, düşük akademik özgüven, akademik baskı (Romano, 1996; Klassen vd., 2010; Klibert vd., 2016; Krispenz vd., 2019) ve kaygı gibi birçok olumsuz etki yaratmaktadır.

Akademik erteleme, akademik performansın düşmesine neden olabilir ve lisans öğrencilerinin akademik yaşamdan memnuniyetlerini olumsuz etkileyebilir (Kim & Seo, 2015; Balkıs & Duru, 2016). Ayrıca, akademik erteleme sorunları olan lisans öğrencilerinin sıkıntı, kaygı, pişmanlık ve mutsuzluk gibi psikolojik sorunlar yaşama olasılığı daha yüksektir (Onwuegbuzie, 2004; Steel, 2007). Daha da kötüsü, bu tür lisans öğrencileri depresyona karşı savunmasızdır ve bu öğrencilerin intihar etme eğilimi daha yüksektir (Klibert vd., 2011; Flett vd., 2016). Bu nedenle akademik ertelemenin azaltılması, kontrollü koşullarda gösterilen akademik performans, zaman yönetimi ve psikolojik durum gibi eğitimsel çıktılarının iyileştirilmesi için çok önemlidir (Tuckman & Kennedy, 2011; Wäschle vd., 2014; Wang vd., 2015).

Öte yandan, akademik öz yeterliliği yüksek olan kişiler, tüm öğrenme planının uygulanmasında yüksek derecede “sebat ve çaba” gösterirler (Bandura, 1977). Bu “sebat ve çaba” ya da motivasyon, öğrencilerin öğrenme davranışlarını sürekli olarak hedeflerine zamanında ulaşmak ve ertelemekten kaçınmak için ayarlayabilecekleri anlamına gelir. Araştırmalar, akademik öz-yeterliğin akademik motivasyon ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ve akademik öz-yeterliğin akademik motivasyonu olumlu bir şekilde öngörebileceğini göstermektedir (Ein-Gar & Steinhart, 2017; Hamid vd., 2019).

Motivasyon, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci davranışlarının yönünü ve yoğunluğunu belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Motivasyon hem çekici hem de engelleyici bir konudur ve bir kişinin yaptığı hemen hemen her şeyin arkasında olduğu söylenmektedir (Gottfried, 1990). Motivasyon, eğitimde ve diğer alanlarda geniş çapta incelenmiştir. Motivasyon karmaşık bir psikolojik fenomendir; bu nedenle, kapsayıcı bir motivasyon tanımının veya teorisinin olmaması şaşırtıcı değildir (Collins & Amabile, 1999; Zimmerman, 2008; Gokbel & Alqurashi, 2018; Kara, 2020; Keskin vd., 2020). Araştırmacılar, davranışsal (Skinner, 1978), sosyal (Bandura, 1997), bilişsel ve hümanist bakış açıları gibi çeşitli teorik perspektiflerden motivasyonu araştırmışlardır. Motivasyonun farklı seviyeleri (düşükten yükseğe) ve türleri (içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk) vardır. İçsel motivasyon, bireyin ilgisinden veya saf zevkinden kaynaklanan bir görevi yerine getirme arzusunu ifade ederken, dışsal motivasyon, bireylerin zenginlik, güç, şöhret ve popülerlik gibi dışsal takviyeler veya ödüller nedeniyle görevlere katılmalarını ifade eder (Trevino & DeFreitas, 2014; Alan, 2019).

Akademik motivasyon ve katılımın, üniversite öğrencilerinin çeşitli sonuçları üzerinde etkili faktörler olduğu iddia edilmektedir (Allen vd., 2008; Chen & Lu, 2015; Trolian vd., 2016; Roksa & Whitley, 2017). Akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye ve okul deneyimlerine katılma isteği veya ilgisi olarak tanımlanır (Hulleman vd., 2016). Araştırmalar sürekli olarak akademik olarak motive olmuş öğrencilerin okulu ve öğrenmeyi değerli olarak algılama, öğrenmekten hoşlanma ve öğrenmeyle ilgili etkinliklerden zevk alma

eğiliminde olduğunu göstermiştir (Eccles & Wigfield, 2002; Zimmerman, 2008; Larsen & Puck, 2020). Araştırmalar, motivasyon eksikliğini başarısızlığın birincil nedeni olarak ifade edilmiştir (Wigfield vd., 2005; Scheel vd., 2009).

Sosyal Bağlılığı (social connectedness) Kohut (1977), aidiyet duygusunun gelişiminin son basamağı olarak kavramsallaştırmakta ve sosyal bağlılık duygusunun ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Lee & Robbins, 1995). Öğrenciler akademiye ait olmadıklarını hissettiklerinde, başarılı olmak ya da sınıfa katılmak için motive olamadıklarını ifade etmişlerdir (Wigfield vd., 2005). Ayrıca, olumlu bir okul iklimi ve toplum, öğrenci refahını teşvik eder (Allen vd., 2018). Sosyal aidiyet, özellikle tarihsel olarak küçük gruplar için etkilidir. Nitekim Walton ve Cohen (2007), sosyal aidiyetle ilgili endişeleri hafifletmek için bir müdahaleye katılan Beyaz öğrencilerin değil, Siyah öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik başarı gösterdiğini bulmuşlardır. Sosyal aidiyet duygusunu artıran müdahaleler, Siyahi öğrencilerin akademik performansını ve öznel iyi oluşlarını iyileştirmiştir (Walton & Cohen, 2011).

Önceki çalışmalarda çoğu, ertelemenin motivasyonel (akademik öz-yeterlik) ve istemli (akademik öz-denetim) nedenlerini, özellikle akademik öz-yeterlik, akademik öz-denetim ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi ve ayrıca cinsiyet farklılıkları tartışılmıştır. Bununla birlikte, özellikle genç öğrencilerden daha bağımsız çalışan lisansüstü öğrenciler için, bu değişkenler arasındaki etkileşim mekanizması hakkında kapsamlı bir araştırma kıtlığı görülmektedir. Çalışmada, akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme arasındaki aracılık etkisi ile bu değişkenlerin düzeyleri ve aralarındaki ilişki de araştırılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1- Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık algıları ve erteleme eğilimleri ne düzeydedir?
- 2- Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık algıları ve erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, sosyal bağlılık algıları ve erteleme eğilimleri, akademik özyeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişkenin aralarındaki değişim varlığı ile derecesini belirleme gayesiyle kullanılan ve tutumların belirlenmesine olanak sağlayan modellerdir (Karasar, 2005; Creswell, 2017). Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi düzeylerini belirlemek için tarama araştırması yapılmıştır. Tarama araştırmasıyla elde edilen veriler değişkenler arasındaki ilişkileri ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örneklemede araştırmanın sorularına cevap verebilecek düzeyde örneklem büyüklüğü elde edilene veya o sırada ulaşılabilir, erişilebilir olana kadar veri toplama süreci devam eder. Araştırmacılar kolaylıkla ulaşabileceği kişilerden örneklem seçerler (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu çalışmada ölçekler, Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören tüm öğrencilerin e-posta adreslerine gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere ilişkin demografik veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın örnekleme ilişkin demografik veriler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	392	71,8
	Erkek	154	28,2
Sınıf	1.Sınıf	100	18,3
	2.Sınıf	86	15,8

3.Sınıf	115	21,1
4.Sınıf	245	44,9
Toplam	546	100

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Akademik Özyeterlik Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçek Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiştir. Orijinali Almanca olan ölçek Yılmaz, Gürçay ve Ekici, (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyuttan ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Almanca orijinalinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87'dir. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak tespit edilmiştir. Dörtlü Likert tipindeki akademik özyeterlik ölçeğinin derecelendirmesi "bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor ve bana hiç uymuyor" şeklindedir. Ölçeğin ilk 6 maddesi düz, son maddesi ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 7 ile 28 arasında değişmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar akademik öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik analizleri tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek Vallerand vd. tarafından (1992) geliştirilmiştir. Orijinali İngilizce olan ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Toplamda 28 maddeden oluşan ölçeğin; üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutu olmak üzere toplam yedi farklı boyutu vardır. Bu alt boyutlar sırasıyla; içsel motivasyon bilme (İMBİ), içsel motivasyon başarıma (İMBA), içsel motivasyon hareket (İMH), dışsal motivasyon tanınma (DMT), dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ), dışsal motivasyon düzenleme (DMD) ve motivasyonsuzluk (MS) şeklindedir. Her alt boyut dörder maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlardan alınabilecek toplam puanlar minimum 4 maksimum 28'dir. Alt ölçeklerden alınabilecek maksimum puanın 28'e yaklaşması ilgili akademik motivasyon alt boyutu düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin girişinde "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu ve hemen altında "Çünkü..." ifadesi yer almaktadır. Katılımcıların çünkü ifadesini sıradaki maddeyle tamamlayarak kendisine uygun olan şıkkı işaretlemesi beklenmektedir. Ölçek maddeleri 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında yedi dereceli olarak sıralanmıştır. Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler diğerlerine göre terstir. Örneğin; "...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım." gibi. Ancak puanlama yapılırken bu maddeler diğerleri gibi puanlanmaktadır. Yani, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha katsayısı .87, alt boyutların Cronbach Alfa değerleri ise, .67 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar, ölçeğin diğer ölçeklerle gösterdiği korelasyonlar, ayırt ediciliği, faktör yapısı, iç tutarlık ve madde bırakma katsayıları incelenmiştir. Analizler sonunda akademik motivasyon ölçeğinin Türk toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Karagüven, 2012). Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik analizleri tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

Sosyal Bağlılık Ölçeği

Lee ve Robbins (1995) tarafından geliştirilen "Sosyal Bağlılık Ölçeği" insanların kendilerini diğer insanlara ne kadar yakın hissettiklerine ilişkin öznel algılarını belirlemek için kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması Duru (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 8 maddeden oluşmakta olup 6'lı Likert tipindedir. Ölçek "tamamen katılıyorum"dan "kesinlikle katılmıyorum"a uzanan bir yanıtla sistemine düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması sosyal bağlılığın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekten en düşük 8 ve en yüksek 48 puan alınmaktadır. Ters kodlanan bir madde yer almamaktadır. Sosyal bağlılık ölçeğinin faktör yapısına ilişkin bulgular maddelerin toplam varyansın %58.72'sini açıklayan ve özdeğeri 4.70 olan tek bir faktörde toplandığını ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .63 ile .85 arasında olduğu belirlenmiştir. Orijinal ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91, iki hafta arayla gerçekleştirilen test-tekrar test güvenilirliği ise .96 olarak belirlenmiştir (Duru, 2007). Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik analizleri tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği

Ölçek, üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla Tuckman (1991) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek Likert tipinde yanıtlanan 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği öğrencilerin erteleme eğilimlerinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulguları, ölçeğin iç tutarlık katsayısını .86 ve benzer ölçek geçerliğinin .47 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması Özer vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmişler ve analiz sonunda ölçeğin orijinal formunda yer alan iki maddesinin ölçekten çıkartılmasına karar vermişlerdir.

Doğrulayıcı faktör analizi 14 maddeden oluşan tek boyutlu yapının doğrulandığını göstermiştir (RMSEA = 0.056, CI= 0.047-0.064; GFI = 0.99, CFI = 0.98). Güvenirlik için gerçekleştirilen analizlerde ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .90 ve iki hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısının .80 olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin öncelikle betimsel analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında hangi testlerin yapılacağına karar vermeden önce verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek parametrik testler için ön koşul olan normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Tabachnick ve Fidel'e göre (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 olduğu durumlarda analizler için parametrik testler kullanılabilir. Araştırma kapsamında kullanılan akademik özyeterlik ölçeğinin çarpıklık değeri-.569, basıklık değeri-.130, akademik motivasyon ölçeğinin çarpıklık değeri-.329, basıklık değeri .160 ve sosyal bağlılık ölçeğinin çarpıklık değeri .454, basıklık değeri-.906 olarak tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma verilerinin parametrik testler için ihtiyaç duyulan normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için keşfedici ve yordayıcı korelasyon analizleri yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Keşfedici korelasyon analizinde Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki nedenselliği belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminin olup olmadığını incelemek için tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Tolerance > 0.10 ve VIF < 10 olduğunda çoklu bağlantılılığın olmadığı varsayımı sağlanmış olur (Chatterjee & Hadi, 2006; Nayebi, 2020). Bu çalışmada tolerance ve VIF varsayımlarının karşılandığı görülmüştür.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık algıları ve erteleme eğilimleri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Akademik Özyeterlik, Akademik Motivasyon, Sosyal Bağlılık ve Erteleme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Min.	Mak.	Ortalama	Ss
Akademik Özyeterlik	546	1	4	2,99	,66
Akademik Motivasyon	546	1	7	4,18	1,05
Sosyal Bağlılık	546	1	6	2,92	1,59
Erteleme Eğilimi	546	1	5	3,11	,74

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin (= 2,99) ortalamının üzerinde, akademik motivasyon düzeylerinin (= 4,18) orta düzeyde, sosyal bağlılık düzeylerinin (= 2,92), ortalamının altında ve erteleme eğilimlerinin (= 3,11) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık algıları ve erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Akademik Özyeterlik, Akademik Motivasyon, Sosyal Bağlılık ve Erteleme Eğilimlerine İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
Akademik Özyeterlik	1			
Akademik Motivasyon	,242**	1		
Sosyal Bağlılık	-,214**	,099*	1	
Erteleme Eğilimi	-,031	,188**	,221**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında ($r = .242$, $p < .01$) pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik özyeterlik düzeyi ile sosyal bağlılık düzeyi arasında ($r = -.214$, $p < .01$) negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi ile sosyal bağlılık düzeyi arasında ($r = .099$, $p < .05$) pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon düzeyi ile erteleme eğilimi düzeyi arasında ($r = .188$, $p < .05$) pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal bağlılık düzeyi ile erteleme eğilimi düzeyi arasında ($r = .221$, $p < .05$) pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ile erteleme eğilimleri arasında ($r=-.031$, $p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, sosyal bağlılık algıları ve erteleme eğilimleri akademik özyeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Akademik Özyeterliğin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR)	F	B	SH	β	t	p
Adım 1									
Akademik Motivasyon	,24	,06	,06	34,878	,154	,026	,246	5,906	,000
Adım 2									
Akademik Motivasyon					,169	,025	,269	6,644	,000
Sosyal Bağlılık	,34	,11	,05	36,144	-,100	,017	-,241	-5,934	,000
Adım 3									
Akademik Motivasyon	,34	,11	,00	24,189	,172	,026	,274	6,648	,000
Sosyal Bağlılık					-,098	,017	-,235	-5,676	,000
Erteleme Eğilimi					-,023	,038	-,025	-,604	,546

R = ,34; R² = ,11; F = 24,189; p = ,000

Hiyerarşik regresyon analizine birinci adımda bağımsız değişkenlerden akademik motivasyon değişkeni alınmıştır. Tablo 4 incelendiğinde akademik motivasyon ile akademik özyeterlik arasında pozitif bir ilişki vardır. Akademik motivasyon akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta=,246$; $p<.01$). Akademik motivasyon öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin varyansın yaklaşık %6’sını açıklamaktadır (R=,24; R²=,06; $\Delta R=,06$). Analize ikinci adımda giren sosyal bağlılık değişkeni ile akademik özyeterlik algısı arasında negatif bir ilişki vardır. Sosyal bağlılık akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta=-,241$; $p<.01$). Sosyal bağlılık değişkeni akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın yaklaşık %5’ini açıklamaktadır (R=,34; R²=,11; $\Delta R=,05$). Akademik motivasyon ve sosyal bağlılık değişkenleri birlikte akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın %11’ini açıklamaktadır. Analize üçüncü adımda dâhil edilen erteleme eğilimi ile akademik özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erteleme eğilimi akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı değildir ($\beta=-,025$; $p>.05$). Bağımsız değişkenlerin tümünün yer aldığı son modelde, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi değişkenleri birlikte akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın yaklaşık %11’ini açıkladığı tespit edilmiştir (R=,34; R²=,11; F=24,189; $p<.01$).

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde, akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde, sosyal bağlılık düzeylerinin, ortalamasının altında ve erteleme eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Alemdağ vd. (2014); Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Aydın (2014); Satıcı (2013); Yeşilyurt (2013) da öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini ortalamasının üzerinde tespit etmişlerdir. Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin orta (Uslu, 2018; Donmuş vd., 2017; Kabaran vd., 2016; Yenilmez, 2016) ve düşük (Cihan, 2014) düzeyde olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Bununla birlikte öğrencilerin akademik motivasyonlarının ortalamasının üzerinde olduğu Alemdağ vd. (2014), Korkmazer (2020), tarafından yapılan çalışmalarda da saptanmıştır.

Diğer yandan yüksek sosyal bağlılık duygusuna sahip olan bireyler yeni sosyal ortamlara daha rahat katılabilirken, düşük sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler; duygularını ve ihtiyaçlarını yönetemeyebilir, depresyon, kaygı ve düşük öz saygı yaşayabilirler (Lee & Robbins, 1995; Lee & Robbins, 1998). Çevresiyle sosyal bağları kuvvetli olan bireylerin uyum sorunlarının azaldığı (Duru, 2008) görüldüğünden öğrencilerin sosyal bağlılıklarını artırmanın önemi vurgulanabilir. Bunların yanında sosyal bağlılık düzeylerinin ortalamasının üzerinde görüldüğü çalışmalar (Başkan Saka, 2019; Başkan vd., 2018) da mevcuttur.

Erteleme eğilimi açısından bakılacak olursa bu çalışmada olduğu gibi bu davranışın üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu (Balkıs vd., 2006) görülmektedir. Erteleme eğilimlerinin mevcut olduğu bazı çalışmalarda da (Öztürk Başpınar, 2020; Day vd., 2000; Ferrari & Scher, 2000) tespit edilmiştir. Bu durum

üniversite öğrencilerinin zamanı yönetmede yetersiz olmaları, bir işe konsantre olmada güçlük çekmeleri ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olmaları, başarısız olmaya yönelik kaygı duymaları ile açıklanabilir. Akademik erteleme eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel, davranışsal ve motivasyonel stratejileri kullanarak beceri ağırlıklı çalışmalara da gereksinim duyulacağı açıktır.

Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alemdağ vd. (2014), Pajares (1996), Schunk (1996) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Akademik motivasyon akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Akademik motivasyon öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin varyansın yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Ayrıca, akademik öz-yeterlik, diğer değişkenlerin akademik motivasyon üzerindeki etkisine aracılık eder (Zhao & Zhang, 2018).

Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi ile sosyal bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon ve sosyal bağlılık değişkenleri birlikte akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Akademik motivasyon düzeyi ile erteleme eğilimi düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Brownlow ve Reassigner (2000), Balkıs vd. (2006) akademik erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin, erteleme eğilimi düşük olan öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu bulgulamışlardır. Balkıs (2006) erteleme eğilimiyle içsel motivasyon arasında negatif, dışsal motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğunu rapor etmektedir. Alan yazınında konuyla ilgili diğer çalışmalarda da içsel motivasyon ile erteleme arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu rapor edilmektedir (Lee, 2005; Orpen, 1998; Senecal vd., 1995). Bu bulgu, önceki birkaç çalışmanın raporlarıyla tutarlı olan, akademik erteleme üzerinde akademik motivasyon için öz yeterliliğin önemli rolünü desteklemiştir. Bu nedenle, motivasyon için öz-yeterliliği artırmaya yönelik müdahaleler, sağlık mesleklerindeki lisans öğrencileri arasında, özellikle özsaygısı düşük olanlar için akademik ertelemeyi önlemeye veya azaltmaya yardımcı olabilir.

Akademik özyeterlik düzeyi ile sosyal bağlılık düzeyi arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal bağlılık akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Sosyal bağlılık değişkeni akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Klassen ve diğerlerinin (2008) çalışmasında, lisans öğrencileri arasında öz düzenleme, akademik özyeterlik ve özsaygı gibi tüm değişkenler arasında erteleme eğilimlerini en fazla öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterlik yordamaktadır. Tan vd. (2008) ve Yerdelen vd. (2016) ayrıca öz düzenleme için öz yeterlik ile akademik erteleme arasında anlamlı bir negatif ilişki bulmuşlardır. Bu arada, düşük benlik saygısına sahip bireyler, zorluklarla yüzleşme (öz yeterlilik) yetenekleri hakkında olumsuz inançlara sahip olma eğilimindedir (Aldarmaki, 2012; Phan & Ngu, 2014). Öz-yeterliliğin özel bir biçimi olarak öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterliliğin, benlik saygısı ile pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Klassen vd., 2009; Zuffianò vd., 2013). Bu nedenle, öz düzenleme için öz yeterlik, benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkide aracı bir rol oynayabilir.

Öğrencilerin sosyal bağlılık düzeyi ile erteleme eğilimi düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erteleme eğilimi akademik özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bağımsız değişkenlerin tümünün yer aldığı son modelde, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi değişkenleri birlikte akademik özyeterlik algısına ilişkin varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ancak alanyazında genellikle akademik öz yeterliliğin, ertelemenin önemli ve istikrarlı bir yordayıcısı olduğu söylenmektedir (Steel, 2007). Akademik öz-yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye ilişkin diğer çalışmaların sonuçları da nispeten tutarlıdır; yani, akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ile önemli ölçüde negatif ilişkilidir ve akademik öz-yeterlik, akademik ertelemeyi olumsuz yönde yordamaktadır (Ge vd., 2018; Ziegler & Opendakker, 2018). Bazı araştırmacılar, kendi kendini düzenlemeye yönelik düşük öz yeterliliğin, daha yüksek düzeyde ertelemeyi öngördüğünü öne sürmüşlerdir (Klassen vd., 2008, 2010). Diğer araştırmalar, akademik öz yeterliliğin diğer değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki etkilerine aracılık ettiğini göstermiştir (Zhang vd., 2018). Yakın zamanda yapılan bir araştırma, akademik bir öz-yeterlik müdahalesinin akademik ertelemeyi azaltabileceğini ortaya koymuştur (Krispenz vd., 2019).

Bulgularımız, akademik ertelemenin önlenmesi ve azaltılmasının kapsamlı bir eğitim yaklaşımının parçası olması gerektiğini göstermektedir. Hedeflenen müdahaleler, motivasyon için özsaygı ve öz yeterliliği artırmayı ve başarısızlık korkusunu yenmeyi içerir. Benlik saygısı, hedefe ulaşma yeteneğine ve yüklenme tarzına bağlı olarak kişinin değerine ve değerine yönelik kişisel değerlendirmeyi yansıtır. Sağlık mesleklerindeki lisans öğrencilerinin kendileri hakkında daha olumlu bir bakış açısı benimsemelerine yardımcı olmak için eğitimciler, onları uygun akademik hedefler belirlemeye, tehdit edici değerlendirme durumlarını azaltmaya ve akademik başarısızlık için makul nedensel açıklamalar bulmalarına yardımcı olmalıdır (Farid vd., 2014). Lisans öğrencilerinin benlik saygısını artırmaya odaklanan bu müdahaleler, motivasyon için öz yeterliliği teşvik ederek

ve başarısızlık korkusunu azaltarak akademik ertelemeyi dolaylı olarak önler veya azaltır. Bulgularımız, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik duygularını artırmayı öğrenme becerileri gibi öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve daha sonra motivasyon için öz-yeterliliği teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır (Hogan vd., 2014).

Öte yandan, diğer öğrenci gruplarıyla karşılaştırıldığında, lisansüstü öğrencilerin akademik erteleme, öz-yeterlik ve öz kontrol arasındaki ilişki, lisans öğrencilerin dışsal değişkenlerden daha az etkilenmesi ve öğrenmelerinin daha bağımsız olması nedeniyle daha açık ve nesnel olmuştur. Örneğin, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, öğretmenlerden algılanan destek ile ilişkilidir (Mouratidis vd., 2018). Gelecekte, farklı grupların akademik erteleme davranışları karşılaştırılabilir ve etkileme mekanizmalarındaki farklılıkları keşfetmek için incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alan, S. (2019). Comparative investigation of entrepreneurship and innovation perceptions of preservice teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(4), 311-318.
- Aldarmaki, F. R. (2012). Relationships between career counseling attitudes and self-esteem and self-efficacy among Emirati university students. *Journal of Career Development*, 39(2), 143-161.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year college retention and transfer: effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Under regulation or mis regulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Adv. Behav. Res. Ther.* 84, 139-161. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive-development and functioning. *Educ. Psychol.* 28, 117-148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman, Times Books.
- Başkan Saka, N. (2019). Beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve sosyal bağlılık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Başkan, N., Öncü, E., Akbulut, V., & Kirandi, O. (2018). *Rekreasyonel egzersiz katılımcılarında sosyal görünüş kaygısı ve sosyal bağlılık*. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla, Türkiye.
- Boysan, M. (2019). An integration of quadripartite and helplessness-hopelessness models of depression using the Turkish version of the Learned Helplessness Scale (LHS). *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 650-669.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Chatterjee, S., & Hadi, A. S. (2006). *Regression analysis by example* (Vol. 607). John Wiley & Sons.
- Chen, S.-Y., & Lu, L. (2015). The role of achievement motivations and achievement goals in Taiwanese College Students' cognitive and psychological outcomes. *Journal of College Student Development*, 56(4), 397-412. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0040>
- Cihan, B. B. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlilik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). *Motivation and creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312).
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev.). Eğiten Kitap.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Donmuş, V., Akpunar, B., & Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 15-24.

- Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 85-94.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-32. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ein-Gar, D., & Steinhart, Y. (2017). Self-control and task timing shift self-efficacy and influence willingness to engage in effortful tasks. *Front Psychol*, 8(1788). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01788
- Farid, M. F., Akhtar, M., & Qamar, S. (2014). Relationship between causal attributions and self-esteem. *World Applied Sciences Journal*, 32(3), 386-391.
- 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.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>.
- Ge, C., Li, C. D., & Li, S. J. (2018). Study on the relationship between the junior high school students' self-efficacy and academic procrastination. *J. Zhoukou Norm. Univ.* 35, 146-152.
- Ghosh, R., & Roy, S. (2017). Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students Is there any gender divide? *Gender Manag.* 32, 518-534. doi: 10.1108/gm-01-2017-0011
- Gokbel, E. N., & Alqurashi, E. (2018). Technology professional development and mathematics achievement: The change over the years. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 1(1), 19-28.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Gueorguieva, J. M. (2011). *Procrastination: A measurement of types*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Western Illinois University.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S., & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Hamid, M. A., Chen, X., Zhang, G. D., Yin, X. Q., Li, Y., Cao, G. K., Gutierrez-Garcia, C., et al. (2019). The relationship between self-efficacy and aggressive behavior in boxers: The mediating role of self-control. *Front. Psychol.* 10(212). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00212
- Hogan, M. J., Dwyer, C. P., Harney, O. M., Noone, C., & Conway, R. J. (2015). Metacognitive skill development and applied systems science: A framework of metacognitive skills, self-regulatory functions, and real-world applications. In *Metacognition: Fundamentals, applications, and trends* (pp. 75-106). Springer, Cham.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (pp. 241-278). Springer, Cham.
- Kabaran, H., Altıntaş, S., & Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 01-29.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe 'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 1-22.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Keskin, C., Akçay, H., & Kapıcı, H. O. (2020). The effects of environmental science e-projects on middle school students' behaviors and attitudes. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(2), 160-167. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i2.84>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2010). Academic procrastination in two settings: motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Appl. Psychol. Int. Rev. Psychol. Appl. Rev. Int.* 59, 361-379. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Wan, H. C., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Isabella, Y. F., et al. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799-811.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Luna, A., & Robichaux, M. (2011). Suicide proneness in college students: relationships with gender, procrastination, and achievement motivation. *Death Stud.* 35, 625-645. doi: 10.1080/07481187.2011.553311

- Klibert, J., LeLeux-LaBarge, K., Tarantino, N., Yancey, T., & Lamis, D. A. (2016). Procrastination and suicide proneness: a moderated-mediation model for cognitive schemas and gender. *Death Stud.* 40, 350–357. doi: 10.1080/07481187.2016.1141262
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things do not come to those who wait. *Eur. Psychol.* 18, 24–34. doi: 10.1027/1016-9040/a000138
- Kohut, H. (1977). *The analysis of the self*. International Universities Press.
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515.
- Krispenz, A., Gort, C., Schultke, L., & Dickhauser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Front. Psychol.* 10(1917). doi: 10.3389/fpsyg.2019.01917
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 10, 1917.
- Larsen, D. M., & Puck, M. R. (2020). Developing a validated test to measure students' progression in mathematical reasoning in primary school. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 20-33.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14
- Lee, R. M., & Robbins (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232-241
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 338-345
- Li, H. X., Zhang, J. J., Zhao, X., Si, J. W., & Huang, B. J. (2019). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning, and academic procrastination in college students: a moderated mediation model. *Psychol. Dev. Educ.* 35, 557–565.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educ. Psychol.* 38, 435–450. Doi: 10.1080/01443410.2017.1402863
- Nayebi, H. (2020). Correction to: Advanced statistics for testing assumed causal relationships. In *Advanced Statistics for Testing Assumed Causal Relationships* (pp. C1-C1). Springer, Cham.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Özer, B. U., Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2013). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*, 113(3), 874-884.
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies* 15(2), 1197-1219.
- Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543- 578.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). Interrelations between self-esteem and personal self-efficacy in educational contexts: An empirical study. *International Journal of Applied Psychology*, 4(3), 108–120.
- Przepiorka, A., Blachnio, A., & Siu, N. Y. F. (2019). The relationships between self-efficacy, self-control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. *Chronobiol. Int.* 36, 1025–1035. doi: 10.1080/07420528.2019.1607370
- Roksa, J., & Whitley, S. (2017). Fostering academic success of first-year students: Exploring the Roles of motivation, race, and faculty. *Journal of College Student Development*, 58, 333-348. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0026>.
- Romano, J. L. (1996). Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment. *Contemp. Psychol.* 41, 698–699.
- Satıcı, S. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Scheel, M., Madabhushi, S., & Backhaus, A. (2009). The academic motivation of at-risk students in a counseling prevention program. *The Counseling Psychologist*, 37, 1147-1178. <https://doi.org/10.1177/0011000009338495>
- Schunk DH. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.

- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": an investigation of procrastination and health. *Pers. Individ. Diff.* 35, 1167–1184. doi: 10.1016/s0191-8869(02)00326-4
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). "I'll go to therapy, eventually": procrastination, stress, and mental health. *Pers. Individ. Diff.* 49, 175–180. doi: 10.1016/j.paid.2010.03.028
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Tabachnick & Fidell. (2013). *B.G. Tabachnick, L.S. Fidell using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., et al. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135–144.
- Trevino, N., & Defreitas, S. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, 17, 293-306. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9245-3>
- Trolian, T., Jach, E., Hanson, J., & Pascarella, E. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student-faculty interaction. *Journal of College Student Development*, 57, 810-826. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0080>
- Tuckman, B. W., & Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *Journal of Experimental Education*, 79(4), 478–504.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlilik, liderlik ve okula yabancılaşma alguları (Erzincan Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L., Liu, X., & Chen, Y. (2015). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27, 48–58. <https://doi.org/10.1177/1049731515577890>.
- Wäschle, K., Lachner, A., Stucke, B., Rey, S., Frömmel, C., & Nückles, M. (2014). Effects of visual feedback on medical students' procrastination within web-based planning and reflection protocols. *Computers in Human Behavior*, 41, 120–136.
- Wigfield, A., Lutz, L. S., & Wagner L. A. (2005). Early Adolescents "Development Across the Middle School Years: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 112-119.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(95), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 324-332.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 5–22. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Online Submission*, 3(1), 93-103.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Zhang, C. H., Si, J. W., & Zhang, B. C. (2010). A review of the study on influencing factors of learning procrastination. *J. Shandong Univ. Technol.* 26, 106–109.
- Zhang, Y. T., Dong, S. Q., Fang, W. J., Chai, X. H., Mei, J. J., & Fan, X. Z. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Adv. Health Sci. Educ.* 23, 817–830. doi: 10.1007/s10459-018-9832-3
- Zhao, H., & Zhang, L. C. (2018). Influencing factors of female college students' self-control in learning: multiple mediation effects of Self-efficacy, learning motivation and learning strategy. *Chinese J. Ergon.* 24, 17–52.
- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: the link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learn. Individ. Diff.* 64, 71–82. doi: 10.1016/j.lindif.2018.04.009

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1). 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Giunta, L. D., Milioni, M., et al. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158–162.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.07.2020-E.11824

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 92342550/108.01

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Yöntem ve Bulgular.

Yazar 2: Kuramsal kısım ve Tartışma sonuç.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.”