

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem

Turkish Title of Article:

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Author(s):

Zehra Nesrin Birol, Yurdagül Günal

For Cite in:

Birol, Z. N. & Günal, Y. (2019). A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 435-450, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.014>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem

Makalenin Türkçe Başlığı:

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Yazar(lar):

Zehra Nesrin Birol, Yurdagül Günal

Kaynak Gösterimi İçin:

Birol, Z. N. & Günal, Y. (2019). A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 435-450, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.014>

A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem

Zehra Nesrin Birol ^{*a}, Yurdagül Günal ^{**a}

^aTrabzon University, Trabzon/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.014

Article History:

Received 09 February 2018
Revised 27 August 2018
Accepted 30 September 2018
Online 18 March 2019

Keywords:

Academic Procrastination,
Goal Orientations,
Self-esteem.

Article Type:

Research paper

Abstract

The academic procrastination is one of the reasons that university students experience problems in both their educational life and academic. The behavior of delaying academics has effects reaching from the completion of homework to preparation for exams. This therefore can present itself in the student's life as a resentment towards both educators and education. The basic goal of this study is to examine the relation between academic procrastination of the Psychological Counseling and Guidance students and achievement goal and their self-esteem. Besides this basis, another purpose of this study is to find out whether a difference occurs in academic procrastination of the Psychological Counseling and Guidance Departments students when their class level, gender, and success are taken into consideration. Survey method was used in the study as a data collection tool. The participants in this study were 426 students who were attending to Psychological Counseling Department. The data were also collected using the Academic Procrastination Scale, 2x2 Goal Orientations Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Information Form prepared by the researcher. The findings showed that there was a significant relation between academic procrastination of the Psychological Counseling and Guidance students and their self-esteem. According to the results a medium-level, negative and significant correlation was also found between academic procrastination behaviour of the Psychological Counseling and Guidance students and their learning approach.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.014

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Şubat 2018
Düzeltilme 27 Ağustos 2018
Kabul 30 Eylül 2018
Çevrimiçi 18 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Akademik Erteleme,
Başarı Yönelimleri,
Benlik Saygısı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Üniversite öğrencilerinin, eğitim yaşamında akademik konularda sorun yaşamasına neden olan faktörlerden birisi de akademik ertelemedir. Akademik erteleme davranışı ev ödevlerinin yapılmasından, sınavlara hazırlanmaya kadar etkisini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim yaşantılarından beklenen verimin alınmasında olumsuz bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın temel amacını PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek oluşturmaktadır. Bu temel amacın yanı sıra sınıf seviyesi, cinsiyete göre akademik ertelemenin farklılaşp farklılaşmadığını bulmak da amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında 426 PDR öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Akademik Erteleme Ölçeği, 2x2 Başarı Yönelimleri ölçeği, Rosenberg Özsaygı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda PDR öğrencilerinin akademik erteleme ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanısıra akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

* Author: zehranesrin@hotmail.com

** Author: yurdagulgunal@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8545-085X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9385-1167>

Introduction

Postponing or not carrying out the tasks and responsibilities in daily life to an unspecific time is a prevalently encountered situation. Procrastination attitude is, indeed, not merely a contemporary subject. Preliminary documents concerning procrastination attitude can be seen in Rome and ancient Greece records available, dating back to approximately 3000 years ago. (Steel,2007). At the present time, procrastination attitude is regarded as postponing necessary everyday confrontations without a logical reason. (Solomun & Rothblum, 1984). One of the fields we observe the impacts of procrastination attitude is academic subjects as well. That bounden academic responsibilities are postdated by postponing is accepted as academic procrastination in literature (Lay, 1986). It is clarified in another explanation as “various problems that individuals face in consequence of delaying academic works in a sort of way” (Akbat & Gizir, 2010). In addition to this, it is one of the factors that leads to certain troubles when college students further their education (Çelik & Odacı, 2015; Onwuegbuzie, 2004). Furthermore, it takes effect from home assignments to testing preparation. (Solomun & Rothblum, 1984; Özer, 2005). Hence, academic procrastination confronts with a negative factor in obtaining expected return as students maintain their education.

What is thought as another factor in gaining intended efficiency in undergraduate education is achievement goal orientation. The concept occurs as a result of motivation studies (Kaplan;2011; Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014) and with reference to social cognitive theory (Midgley et al, 1998). When we look at the historical process of the remarks regarding achievement goal orientation theory, we are capable of examining it into three sections. (Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). Achievement goal orientation is primarily divided into performance orientation and learning orientation (Ames, 1992). In the second phase, each situation is explained by separating them to sub-dimensions. (Howell & Watson, 2007). These are named in the form of learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance (Arslan & Akın; 2014; Pintrich & Schunck, 1996). In the third phase, achievement goal orientation is commenced being analyzed into three sections with two dimensions for each. These are classified as task approach, task avoidance approach, intrapersonal approach, intrapersonal avoidance approach, other approach and other avoidance approach (Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). The last classification is in development progress as it is a novice differentiation (Elliot, Murayama, Kobeisy & Lichtenfeld; 2015).

In this study, the second phase classification of achievement goal orientation was utilized. In spite of the fact that aforementioned dimensions are named in distinct forms in different studies, the concepts learning orientation and performance orientation, and sub-dimensions of these concepts which current assessment and evaluation instrument opts for were used in this study.

Achievement goals divide into two parts: Performance orientation and learning orientation. Those who have performance orientation tend to obtain positive judgement with their qualifications. Individuals with learning orientation have an interest in enhancing their skills (Dweck & Leggett, 1988). These two dimensions also distinguish two dimensions in themselves: learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, performance-avoidance (Akın, 2007). The difference between performance-approach and performance-avoidance is a factor of performance demonstration. In performance-approach orientation, the aim is to display better performance relatively; however, the situation in performance-avoidance orientation is not to show performance so as not to seem unsuccessful from other individuals (Üzbe & Bacanlı, 2015). A figure who possesses learning-approach orientation believes to learn, and exerts entire self-efforts. In learning-avoidance orientation, persona abstains from learning for fear of not learning efficiently.

One of the aspects that also influences undergraduates' achievement adversely is self-esteem. According to Rosenberg (1979), it is too difficult to identify self-esteem concept. In general terms, self-esteem represents overall evaluation of one's value as an individual. It is divided into high and low self-esteem. Those who own high self-esteem are accepted that they are aware of their qualifications, and are satisfied from those qualifications they have. Persons with low self-esteem mention that they do not

respect themselves, and regard their qualifications inadequate (Rosenberg, 1979). As distinct from that, self-esteem is high, if individuals feel good about themselves. Contrary to this, figures have negative expectations concerning their own performances on condition that they have low self-esteem. When it comes to academic achievement, it is thought that high self-esteem provides a favorable academic performance (Boyacı, 2016).

Certain studies that specify correlation between academic procrastination and weak self-sufficiency (Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014), exhaustion (Balkıs, 2013), sense of self (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari & Patel, 2004; Ferrari and et al. 2007; Kandemir, 2014, Solomon & Rothblum, 1984) can be found in review of the literature. Besides, the studies are discovered, which emphasize that academic achievement (Aydoğan & Özbay, 2009; Balkıs & Duru, 2010) and self-esteem (Balkıs & Duru, 2010) diminish as long as academic procrastination orientation increases. Research findings (Aydoğan, & Özbay, 2009; Balkıs, 2007; Gülebağlan, 2003; Çıkırıkçı & Erzen, 2016; Özer, 2009) about substantive correlation between academic procrastination and gender are found, and vice versa (Ekşi & Dilmaç, 2010; Solomon & Rothblum, 1984).

The surveys that reveal negative correlation (Howell & Watson, 2007; Kandemir, 2014) between academic procrastination and learning-approach attitude, and positive correlation between procrastination and learning-avoidance attitude take part in literature (Howell & Watson, 2007). Additionally, studies about positive correlation between academic procrastination and performance-avoidance are available (Özer & Altun, 2011).

Psychological counseling and guidance students principally work at educational institutions when they graduate. The paramount responsibility expected from psychological counseling and guidance in those institutions is to provide students to get ultimate yield from education given in schools. In other words, they are asked to solve students' academic problems and do preventive works to increase academic achievement. It is anticipated that individuals awaited to augment academic achievement with their school activities do not possess academic procrastination issue in their life. Awareness on academic achievement with lesson contents are supposed to be high. At this point, what is taken into account with this study is that it is crucial to be found out the characteristics related with psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitude. The research that investigate the effects of academic procrastinations among university students exist. (Arif & Altun, 2011; Lee, 2005; Saddle & Sacks, 1993). On the other hand, a study regarding psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitudes lacks in literature. The aim of this study is to reveal the impact of achievement goal orientation and self-esteem to interpret psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitudes. By this means, to identify academic procrastination attitudes of psychological counseling and guidance students as a specific purpose, and aid them to be more useful in related enforcements they do in further education institutions are aimed on the basis of characteristics of students' academic procrastination. Below are the research questions in parallel with this purpose.

1. Do psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitude differentiate due to gender and class level?
2. Does self-esteem of psychological counseling and guidance students differentiate due to gender and class level?
3. Is there a relationship between psychological counseling and guidance students' procrastination attitude and self-esteem?
4. Is there a relationship between the sub-dimensions of academic procrastination and achievement orientation for relevant students?

Method

Research Design

In the study, the survey method was used as data collection tool. The survey method is a model which is used in order to determine individuals' attitudes, senses and thoughts on a sample (Aypay, 2015).

Population and Sample/ Study Group/Participants

The research group consists of 426 psychological counseling and guidance students studying at a state university in 2016-2017 academic year. Distribution of the students is given in Table 1.

Table 1.
Student Distribution.

Gender	N	F
Female	305	%66.00
Male	121	%44.00

In total, the research group has 426 students including 305 female (66.00%) and 121 male (44.00%). The students are composed of 92 (21.60%) freshmen, 103 (24.20%) sophomores, 48 (11.30%) juniors, and 183 (66.00%) seniors.

Data Collection Tools

In this study, Personal Information Form, Rosenberg Self-Esteem Scale, Academic Procrastination Scale and 2x2 Achievement Orientation Scale were utilized as data collection materials.

Personal Information Form: On the purpose of representing the research group, Personal Information Form prepared by the researchers involves demographic information such as department, class, gender, family income status, and success periods.

Rosenberg Self-Esteem Scale: Morris Rosenberg developed this scale in 1963. Its Turkish adaptation was realized by Cuhadaroglu (1986). The scale comprises 63 questions, and it has 12 sub-dimensions. The validity coefficient and test re-test reliability of the scale were determined .76 and .75 respectively. In this study, self-esteem subscale was employed. The self-esteem scale consists of 10 questions. That score gained from the scale increases means decay of self-esteem (Öner, 1996)

2x2 Achievement Goal Orientation Scale: It is a valid and reliable data collection tool designed by Akin (2006). The scale which consists of 26 questions is 5 point likert scale. It has four sub-dimensions: learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance. In sub-dimensions of the scale, coefficient of internal consistency reliability is .92; coefficient of test – retest reliability varies between .77 and .86. Total item correlation of the scale is between .56 and .73, and scale factor loadings change between .41 and .98.

Academic Procrastination Scale: Designed by Cakıcı (2003), Academic Procrastination Scale is a 5 point likert scale comprising 19 positive and 7 negative questions. Cronbach Alpha reliability coefficient was appointed .92. High point obtained from the scale reveals academic procrastination.

Data Collection

In this study, the data were collected in the 2016-2017 academic year at a state university. The study was conducted by the researchers with the university students as participants who were voluntary.

Data Analysis

Taking account of voluntary basis, overall scales were applied to the students in class. SPSS 20 was used for analysis of acquired data. T-test, Anova and Pearson correlation coefficient for the analyses.

Findings

Findings of Gender And Class Level with Academic Procrastination Attitude

Table 2

T-Test Outcomes of Academic Procrastination Scale Points for Gender.

Gender	N	X	Sd	df	t	p
Female	305	55.18	13.51	424	2.08	.38
Male	121	58.22	13.63			

In accordance with gender, academic procrastination points of psychological counseling and guidance students do not indicate a significant difference [$t_{(426)}=2.08, p>.01$].

Table 3

ANOVA Outcomes of Academic Procrastination Scale Points for Class Level.

Source of Variance	Sums of Square	df	Mean Square	F	p
Between Groups	302.118	3	100.70	.54	.65
Within Groups	78319.88	422	185.59		
Sum	78621.949	425			

According to the analysis results, statistically significant difference between academic procrastination points and class levels is unavailable. That is, to the degree of class level, academic procrastination levels of psychological counseling and guidance students do not differentiate in significant level ($F_{(3,422)}=.54, p>.05$).

Findings of Gender and Class Level with Self-Esteem

Table 4

T-Test Outcomes of Self-Esteem Scale Points For Gender.

Gender	N	X	Sd	df	t	p
Female	305	26.94	2.31	424	2.66	.01
Male	121	26.28	2.33			

Considering gender, self-esteem points of psychological counseling and guidance students shows a significant difference. [$t_{(426)}=2,66, P<.05$].

Table 5

ANOVA Outcomes of Self-Esteem Scale Points for Class Level.

Source of Variance	Sums of Square	df	Mean Square	F	P
Between Groups	34.23	3	11.41	2.10	.09
Within Groups	2291.89	422	5.43		
Sum	2326.133	425			

Analysis results show that statistically significant difference between self-esteem points and class levels does not exist. In other words, self-esteem levels of psychological counseling and guidance students do not significantly differentiate by class level ($F_{(3,422)}=2.10, P>.05$).

In proportion to gender, performance approach points of psychological counseling and guidance students demonstrate a significant difference [$t_{(422)}=1.53, P<.05$].

Table 6*T-Test Outcomes of Performance Approach Points for Gender.*

Gender	N	X	Sd	df	t	p
Female	305	17.86	5.26	424	1.53	.02
Male	121	18.77	6.03			

Findings of Self-Esteem with Academic Procrastination Attitude

The correlation between academic procrastination and self-esteem was probed with Pearson Correlation formula. A low-level, positive and significant correlation was attained between the two. ($r=.11$, $P<.05$).

Findings about Academic Procrastination and Sub-Dimensions of Achievement Orientation

In the study, the correlation between academic correlation and learning approach was investigated using Pearson Correlation formula. Among the concepts, a medium-level, negative and significant correlation was found out ($r=.49$, $P<.05$). Pearson Correlation formula was also utilized for determining the correlation between academic procrastination and performance avoidance. The correlation result among them is low-level, positive and significant. ($r=.22$, $P<.05$). The correlation between academic procrastination and performance approach was detected with Pearson Correlation formula. It was revealed that statistically significant correlation was not determined among them. ($r=.06$, $P>.05$). In order to ascertain the correlation between academic procrastination and learning approach, Pearson Correlation formula was adopted. Inter-concepts investigation displayed the results as low-level, negative and statistically significant. ($r=.16$, $P<.05$).

Discussion, Conclusion and Implications

The aim of the study is to examine the relations between the Psychological Counseling students' academic procrastination behavior and achievement goal orientations as well as their self-esteem and demographic features. The findings showed that there is no significant difference between academic procrastination behavior and gender. There have been inconsistent data on the arena in the literature. While some research findings show there are significant relations between academic procrastination behavior and the gender (Aydoğan & Özbay, 2012; Balkis, 2007; Özer, 2009; Çıkrıkçı & Erzen, 2016; Gülebağlan, 2003), some studies show there are no (Ekşi & Dilmaç, 2010; Uzun-Özer, 2009; Solomon & Rothblum, 1984).

The findings of this research showed that there is no significant difference between academic procrastination behavior and gender. Another finding of the research showed that there is no significant difference between academic procrastination and the class level. This finding is contrary to the research findings which reveals a relation between academic procrastination and the class level (Balkis, 2007; Çelik & Odacı, 2015; Yeşil & Şahan, 2012). The findings of the research also showed that there is a significant difference between self-esteem and gender. There have been contradictory results in the literature. Some research findings show that there is a significant difference between self-esteem and gender (Altıok & Koruklu, 2010; Özkan, 1994; Verkuyten, & Brup, 2002) whereas other studies show that there is no (Kurtyılmaz, Can & Ceylan, 2017). This study is consistent with the other studies whose findings show that there is a significant difference between self-esteem and gender. It can be argued that the result might be cultural. For female students self-esteem scores were higher because female students consider themselves more important as they study at the university. For further research this result can be examined in a detailed way supported by qualitative data.

The findings of this research also showed that there is a slight difference between academic procrastination and self-esteem. There are studies whose findings indicate that the higher the academic procrastination, the higher the self-esteem is (Can, 1990; Verkuyten & Brup, 2002). There, on the contrary, are some studies showing that the higher the academic procrastination, the lower the self-

esteem is (Aydoğan, 2008; Ferrari e. Al., 2007; Balkıs & Duru, 2011; Kandemir, 2014, Solomon & Rothblum, 1984). This research showed that the higher the academic procrastination, the higher the self-esteem is. We assume the result is mostly due to the students' self confidence in academic issues, that is, academically the more confident the students are, the higher academic procrastination they have. It is assumed that if there were more researches examining the reasons of academic procrastination, there would appear more studies consistent with the result of this search. The findings of this study showed that there is a significant negative correlation between academic procrastination and learning approach on secondary level. This result is consistent with the findings of some other studies showing that there is a negative correlation between academic procrastination and learning approach (Kandemir, 2014; Howell & Watson, 2007).

The individuals who have learning approach behaviour are ambitious to obtain knowledge and they believe they can achieve this goal. This trait of individuals could be an explanation for the negative correlation between learning approach behaviour and academic procrastination. There is a similarity between this research finding and the one which examined the reasons of academic procrastination. The results of the later study showed that academic procrastination might be because of the fear of failure and the lowness of the hope level (Uzun-Özer, 2009). It can be assumed that while the fear of failure and hopelessness increase academic procrastination, the belief of the individual for academic success might lessen academic procrastination. It is expected that the individuals who feel obliged to their responsibilities and who are more inclined to finish what they have started show less academic procrastination behaviour than others.

Another finding of the study is that there is a significantly negative and low relation between academic procrastination and learning avoidance behaviour. There have been studies in the literature (Countinho & Neuman, 2008; Kandemir, 2014) whose findings are similar to this research findings. There are also studies (Howell & Watson, 2007) which show that there is a positive relation between academic procrastination behaviour and learning avoidance. That there is a positive relation between academic procrastination and learning avoidance is expected when an individual does not believe that s/he cannot totally reach the learning standarts of themselves. However, the findings of this study showed that the more academic procrastination behaviour increases, the less learning avoidance occurs. This can be explained that the individuals who show learning avoidance behaviour are more responsible than the others. Kandemir (2014) explains that academic procrastination lessens with the increase of the responsibility. When it is supposed that the psychological counseling students who have learning avoidance behaviour and at the same time who are eager to learn, there appears a negative relation between academic procrastination behaviour and learning avoidance. The findings of the study also showed that there is no relation between academic procrastination behaviour and performance approach. It can be assumed that while the individuals who have performance approach behaviour show some attitudes, they regard other people as criteria.

The findings of this study showed that there is a significant positive low relation between academic procrastination and performance approach behaviour. This result is consistent with the results of some studies (Dejitthirat, 2004; Özer & Altun; 2011). The individuals who have performance avoidance behaviour try to disguise their incompetencies so as to escape that they are a failure (Özer & Altun, 2011). This characteristics of them can be interpreted as the cause for academic procrastination.

To sum up, there is a relation between academic procrastination and learning avoidance, learning approach and performance avoidance. For further detailed search, qualitative studies are needed in order to find out the reasons of academic procrastination. Also, it would be more illuminating that the study be conducted comparatively not only at a state university but at a private university as well. Moreover, academic procrastination can be included in the school curriculum of the Psychological Counseling students so as to raise the awareness of the pupils about the issue.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günlük hayat içinde yapılacak görev ve sorumlulukların belirli olmayan bir zamana ötelenmesi ya da yapılmaması yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. Aslında erteleme sadece günümüze ait bir konu değildir. Erteleme davranışıyla ilgili ilk belgeler yaklaşık 3000 yıl öncesine Roma ve antik Yunan kayıtlarına dayanmaktadır (Steel, 2007). Günümüzde erteleme davranışı geçerli bir neden olmaksızın yapılması gereken işleri öteleme olarak kabul edilir (Solomon & Rothblum, 1984). Erteleme davranışının etkilerini gözlemlediğimiz alanlardan birisi de akademik konulardır. Yapılması gereken akademik sorumlulukların ötelenerek ileri bir zamana bırakılması literatürde akademik erteleme olarak kabul edilir (Lay, 1986). Bir diğer tanımda ise “bireylerin akademik işleri bir şekilde geciktirmeleri sonucu yaşadıkları çeşitli sıkıntılar” olarak açıklanmaktadır (Akbaş & Gizir, 2010). Üniversite öğrencilerinin eğitimlerini devam ettirirken sorun yaşamasına neden olan etmenlerden birisidir (Çelik & Odacı, 2015; Onwuegbuzie, 2004) Ev ödevlerinin yapılmasından, sınavlara hazırlanmaya kadar etkisini göstermektedir (Solomon & Rothblum, 1984; Özer, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin eğitimlerini sürdürürken beklenen verimin alınmasında olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerin eğitimden istenilen verimi almasında etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör de başarı yönelimidir. Başarı yönelimleri kavramı motivasyon araştırmalarının neticesinde (Sideridis & Kaplan; 2011; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014) ve sosyal bilişsel kuramdan hareketle ortaya çıkmıştır (Midgley et al. 1998). Başarı yönelimleri teorisi ile ilgili görüşlerin tarihsel sürecine baktığımızda üç kısımda inceleyebiliriz (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). Başarı yönelimleri ilk olarak performans yönelimi ve öğrenme yönelimi şeklinde ikiye ayrıldığı görürüz (Ames, 1992). İkinci dönemde her iki durumda kendi içerisinde iki alt boyuta ayrılarak açıklanmıştır (Howell & Watson, 2007). Bunlar öğrenme-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde isimlendirilmiştir (Arslan & Akın; 2014; Pintrich & Schunck, 1996). Üçüncü aşamada ise başarı yönelimi üç kısımda ve her biri iki boyutta incelenmeye başlanmıştır. Bunlar görev yaklaşımı, görev kaçınma yaklaşımı, kişisel yaklaşım, kişisel kaçınma yaklaşımı, diğer yaklaşım ve diğer kaçınma yaklaşımı şeklinde sınıflanmıştır (Vansteenkiste, et al. 2014). Son sınıflama yeni bir ayırım olduğu için henüz gelişme aşamasındadır (Elliot, Murayama, Kobeisy & Lichtenfeld, 2015).

Bu çalışmada başarı yönelimlerinin ikinci aşamasındaki sınıflamadan yararlanılmıştır. Farklı çalışmalarda söz konusu boyutlar farklı şekillerde isimlendirilmekle beraber, bu çalışmada kullanılan ölçme aracının tercih ettiği terimler olan öğrenme yönelimi ve performans yönelimi kavramları ve bu kavramların alt boyutları kullanılmıştır.

Başarı amaçları; performans yönelimi ve öğrenme yönelimi olarak ikiye ayrılır. Performans yönelimli kişiler yeterlilikleriyle olumlu yargı kazanmayla ilgilenen kişilerdir. Öğrenme yönelimli kişiler ise yeteneklerini arttırmayla ilgilenen kişilerdir (Dweck & Leggett, 1988). Bu iki boyutta kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bu boyutlar öğrenme- yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi, performans kaçınma yönelimi şeklindedir (Akın, 2007). Performans yaklaşma yönelimi ile performans kaçınma yönelimi arasındaki fark, performans gösterme nedenidir. Performans yaklaşma yöneliminde amaç diğerlerinden daha iyi performans göstermek iken, performans kaçınma yaklaşımında diğerlerinden başarısız gözükmemek için performans göstermeme durumu söz konusudur (Üzbe & Bacanlı; 2015). Öğrenme- yaklaşma yaklaşımına sahip kişi öğrenebileceğine inanır ve öğrenebilmek için tüm potansiyelini kullanır. Öğrenmeme- kaçınma yaklaşımında ise kişi iyi bir şekilde öğrenemeyeceğini düşündüğü için öğrenmeden kaçınır.

Üniversite öğrencilerinin başarısını etkileyen özelliklerden bir diğeri de benlik saygısıdır. Rosenberg (1979) benlik saygısı kavramının tanımlanmasının güç olduğunu belirtmiştir. Genel hatlarıyla tanımlarsak benlik saygısı, kişinin bir birey olarak değerini genel değerlendirilmesini ifade eder. Yüksek ve düşük

benlik saygısı şeklinde ayrılmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin kendi özelliklerinin farkında olan, sahip olduğu özelliklerden memnun kişiler olduğunu kabul edilir. Benlik saygısı düşük kişilerin ise kendilerine saygı duymadığını ve yetersiz gördüğünden söz eder (Rosenberg, 1979). Farklı bir şekilde ifade edersek kişi kendisiyle ilgili iyi hissediyorsa benlik saygısı yüksektir. Düşük benlik saygısına sahip olanlar ise kendi performanslarıyla ilgili olarak olumsuz beklentiye sahiptirler. Akademik başarı söz konusu olduğunda yüksek benlik saygısının iyi bir akademik performansı sağlayacağı düşünülür (Boyacıoğlu, 2016)

Literatür incelendiğinde akademik erteleme ile düşük öz yeterlilik (Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014), tükenmişlik (Balkıs, 2013), benlik algısı (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari & Patel, 2004; Kandemir, 2014; Solomon & Rothblum, 1984) arasında ilişki olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra akademik erteleme eğilimi artıkça akademik başarı (Aydoğan & Özbay, 2012; Balkıs & Duru, 2010) ve benlik saygısının (Balkıs & Duru, 2010) azaldığını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğunu belirten araştırma bulguları (Aydoğan, & Özbay, 2012; Balkız, 2007; Özer, 2009; Gülebağlan, 2003; Çıkırcı & Erzen, 2016) bulunurken. Bunun tersi olarak akademik erteleme ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını (Ekşi & Dilmaç, 2010; Solomon & Rothblum, 1984) belirten çalışmalar da mevcuttur.

Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında negatif ilişki olduğu (Howell & Watson, 2007; Kandemir, 2014) ve erteleme davranışı ile öğrenme kaçınma davranışı arasında pozitif ilişki bulunduğu dair araştırmalar bulunmaktadır (Howell & Watson, 2007). Bunun yanı sıra akademik erteleme ile performanstan kaçınma arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Özer & Altun, 2011).

PDR öğrencileri mezun olduklarında çoğunlukla eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Bu kurumlarda PDR mezunlarından beklenen en önemli sorumluk okullarda verilen eğitim ve öğretimden öğrencilerin en üst düzeyde verim almasını sağlamaktır. Bir başka şekilde ifade ettiğimizde okullarda öğrencilerin sahip olduğu akademik problemleri çözmeleri ve akademik başarıyı arttırmayı sağlayan önleyici çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Okullarda yaptıkları faaliyetlerle akademik başarıyı artırması beklenen kişilerin kendi hayatında akademik erteleme sorununa sahip olmaması beklenmektedir. Aldıkları derslerin içeriğiyle akademik başarı konusunda farkındalıkların yüksek olması beklenmektedir. Bu noktada bu çalışma ile PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışıyla ilgili özelliklerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Üniversite öğrencileri üzerinde akademik ertelemenin etkilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Lee, 2005; Saddle & Sacks, 1993; Özer & Altun, 2011). Ancak özel olarak PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını açıklamada başarı yönelimlerinin ve benlik saygısının etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sayede PDR öğrencilerin akademik erteleme özelliklerinden yola çıkarak, özelde PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının belirlenmesinin sağlanması, genelde ise ileride eğitim kurumlarında bu alanda yapacakları uygulamalarda daha yararlı olmalarına yardımcı olunması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışı cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. PDR öğrencilerinin benlik saygısı cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında ilişki var mıdır?
4. PDR öğrencilerinin akademik erteleme ile başarı yönelimlerinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kişilerin tutum, duygu, ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla bir örneklem üzerinde gerçekleşen bir yöntemdir (Aypay, 2015).

Katılımcılar

Araştırma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesine devam eden 426 PDR öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 1’de öğrencilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırma Grubunun Dağılımı.

Cinsiyet	N	F
Kız	305	%66.00
Erkek	121	%44.00

Araştırma grubunda 305’i (%66) kız, 121’i (%44.00) erkek toplam 426 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 92’si (%21.60)’ı 1. sınıf öğrencisi, 103’ü (% 24.20), 2. sınıf öğrencisi, 48’si (% 11.30) 3. sınıf öğrencisi, 183’ü (%66.00) 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ve 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda çalışma grubunu tarif etmek amacıyla bölüm, sınıf, cinsiyet, aile gelir durumu, kendini ne zaman başarılı algıladığı gibi demografik bilgilere yer verilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ): Bu Ölçeği Morris Rosenberg 1963 yılında geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlamasını Çuhadaroğlu (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 63 sorudan oluşmakta ve 12 alt boyutu vardır. Ölçeğin geçerlilik katsayısı .76, test-tekrar test güvenilirliği .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Benlik saygısı ölçeği 10 sorudan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi benlik saygısının düşmesi anlamına gelir (Öner, 1997).

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ): 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği Akın (2006) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracıdır. 26 sorudan oluşan ölçek 5’li likert tipinde bir ölçektir. Dört alt boyuttan oluşur; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarında iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .77 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .56 ile .73 arasında sıralanmakta ve ölçek faktör yükleri .41 ile .98 arasında değişmektedir.

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ): Çakıcı (2003) tarafından geliştirmiş olan, 19 sorudan oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. Akademik Erteleme ölçeği 12 olumlu, 7 olumsuz sorudan oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 bulunmuştur. Bu ölçme aracından alınacak yüksek puan akademik erteleme olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere araştırmacılar tarafından ölçme araçları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm ölçekler gönüllülük esasına dikkate alınarak öğrencilere sınıfta uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Analizler t- testi, Anova ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular**Akademik Erteleme Davranışı İle Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Bulguları****Tablo 2***Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.*

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kız	305	55.18	13.51	424	2.08	.38
Erkek	121	58.22	13.63			

PDR Öğrencilerinin akademik erteleme puanları ile cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(426)}=2,08, P>.01$].

Tablo 3*Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	302.118	3	100.70	.54	.65
Gruplar içi	78319.88	422	185.59		
Toplam	78621.949	425			

Analiz sonuçları akademik erteleme puanı ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani PDR öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(3,422)}=.54, P>.05$).

Benlik Saygısı Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Bulguları**Tablo 4***Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.*

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kız	305	26.94	2.31	424	2.66	.01
Erkek	121	26.28	2.33			

PDR Öğrencilerinin benlik saygısı puanları ile cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(426)}=2,66, P<.05$].

Tablo 5*Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	34.23	3	11.41	2.10	.09
Gruplar içi	2291.89	422	5.43		
Toplam	2326.133	425			

Analiz sonuçları benlik saygısı puanı ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani PDR öğrencilerinin benlik saygı düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(3,422)}=2.10, P>.05$).

Tablo 6*Performans Yaklaşma Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları*

Gender	N	X	Ss	Sd	t	p
Female	305	17.86	5.26	424	1.53	.02
Male	121	18.77	6.03			

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin cinsiyetleri ile performans yaklaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(422)}=1.53, P<.05$].

Akademik Erteleme Davranışı İle Benlik Saygısı Bulguları

Araştırmada akademik erteleme ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile benlik saygısı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.11$, $P<.05$).

Akademik Erteleme İle Başarı Yönelimlerinin Alt Boyutları İle İlgili Bulgular

Araştırmada akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.49$, $P<.05$). Araştırmada akademik erteleme ile performans kaçınma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile performans kaçınma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.22$, $P<.05$). Akademik erteleme ile performans yaklaşma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile performans yaklaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur ($r=.06$, $P>.05$). Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile öğrenme kaçınma arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.16$, $P<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri, benlik saygısı ve bazı demografik özellikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde akademik erteleme ile cinsiyet arasındaki ilişki konusunda tutarsız veriler yer almaktadır. Bazı araştırma sonuçları akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtirken (Aydoğan, & Özbay, 2012; Balkıs, 2007; Özer, 2009; Çıkrıkçı & Erzen, 2016; Gülebağlan, 2003; Doğan vd., 2014) bazı araştırma sonuçları tersini söylemektedir (Ekşi & Dilmaç 2010; Uzun-Özer, 2009; Rathblum, vd., 1986; Solomon & Rothblum, 1984). Bu araştırma sonucunda PDR öğrencilerinin akademik erteleme özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise akademik erteleme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığıdır. Bu sonuç akademik erteleme ile sınıf düzeyi arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar (Balkıs, 2007; Çelik & Odacı, 2015; Dağan, Kürüm & Kazak, 2014; Yeşil & Şahan, 2012) ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmada çıkan her iki bulgunun sebebi PDR öğrencilerinin aldığı eğitim ile ilişkilendirilebilir. Bu noktada boylamsal ve nitel verilerle desteklenen araştırmalar yapılması daha ayrıntılı bilgi sağlayacaktır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Literatürde benlik saygısı ile cinsiyet arasındaki ilişki hakkında çelişkili bulgular yer almaktadır. Benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğunu belirten araştırmalar (Altıok & Koruklu, 2010; Aydoğan & Özbay, 2012; Özkan, 1994; Verkuyten & Brup, 2002) bulunurken, anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırmalarda (Kurtyılmaz, vd., 2017) yer almaktadır. Bu çalışma benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğunu söyleyen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu sonucun sebebinin kültürel olabileceği tartışılabilir. Kız öğrencilerin kendilerini üniversite öğrencisi oldukları için daha değerli algıladıkları ve bu sebeple benlik saygılarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin üzerinde ailelerinin etkisinin daha yüksek olması ile de açıklanabilir (Aydoğan & Özbay, 2012). Aslında bu sonuç nitel verilerle desteklenerek daha derinlemesine incelenebilir.

Bu araştırma ile akademik erteleme ile benlik saygısı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Farklı bir şekilde ifade edersek akademik erteleme artıkça benlik saygısının arttığını söyleyen araştırmalarla (Can, 1990; Verkuyten & Brup, 2002) benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra akademik erteleme eğilimi artıkça benlik saygısının azaldığını (Aydoğan, 2008; Balkıs & Duru, 2011; Ferrari vd., 2007; Kandemir, 2014; Solomon & Rothblum, 1984) belirten çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bu araştırma akademik erteleme artıkça benlik saygısının arttığını göstermektedir. Bu sonuç PDR öğrencilerinin kendilerine akademik konularda güvendikleri için akademik ertelemeyi tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kendilerine akademik konularda duydukları güvenin, öğrenmeyi ve

akademik konuları ertelemeyi sağladığı düşünülebilir. Sonuç olarak akademik ertelemenin sebeplerini araştıran çalışmalarla bu konuda çelişkili olmayan sonuçlar elde edileceği düşünülmüştür.

Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında negatif ilişki olduğunu (Kandemir, 2014; Howell & Watson, 2007) belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öğrenme yaklaşma davranışına sahip bireyler konuyu öğrenmek isterler ve bunu yapabileceklerine inanırlar. Bu özellik öğrenme yaklaşma davranışı ile akademik erteleme arasındaki negatif ilişkiyi açıklayabilir. Benzeri bir sonuç lise öğrencileri üzerinde akademik ertelemenin sebebi olarak başarısızlık korkusu ve umut düzeyinde düşüklük olarak gösteren araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Uzun-Özer, 2009). Dolayısıyla başarısızlık korkusu ve umutsuzluk akademik ertelemeyi artırırken, kişinin akademik işi yapabileceğine inanması akademik ertelemeyi azalttığı söylenebilir. Öğrenme yaklaşma yönelimine sahip bireylerin çaba gösterme ve göreve ilgi duyma eğilimine sahip oldukları için akademik erteleme davranışını daha az göstermeleri beklenmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu akademik erteleme ile öğrenme kaçınma arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğudur. Literatürde bu bulgu ile benzer sonuç veren araştırmalar (Countinho & Neuman, 2008; Kandemir, 2014) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra erteleme davranışı ile öğrenme kaçınma davranışı arasında pozitif ilişki bulunduğu dair araştırmalar bulguları da (Howell & Watson, 2007) mevcuttur. Öğrenme kaçınma davranışını öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştiremeyeceğini düşünen, kendi öğrenme standartlarına ulaşamayacağı fikrine sahip kişilerin sergilediği düşünüldüğünde akademik erteleme ile pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Ancak bu araştırma sonucunda akademik erteleme arttıkça öğrenme kaçınma davranışı azalmaktadır. Bu durum öğrenme kaçınma davranışını gösteren kişilerin sorumluluk sahibi olması ile açıklanabilir. Kandemir (2014) akademik ertelenin sorumluluğun artmasıyla azaldığını belirtmiştir. Farklı bir şekilde ifade edersek öğrenme kaçınma davranışına sahip PDR öğrencileri aynı zamanda öğrenmeyi arzu ettikleri düşünüldüğünde akademik erteleme ile aralarında negatif ilişki açıklanabilir.

Bu araştırma ile akademik erteleme ile performans yaklaşma arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Performans yaklaşma davranışında kişi performansını ortaya koymasında referans aldığı kişilerden daha iyi olmayı hedeflediği düşünüldüğünde akademik konularda bir standartlarının olmaması bu sonucu açıklayabilir.

Akademik erteleme ile performans kaçınma davranışı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuç veren araştırmalar bulunmaktadır (Dejiththir, 2004; Özer & Altun; 2011). Performans kaçınma davranışına sahip bireyler eksikliklerini gizleyerek başarısız görünmekten kurtulmaya çalışırlar (Özer & Altun, 2011). Bu özellikleri akademik erteleme davranışına sebep olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde PDR öğrencilerinde akademik erteleme ile öğrenme-kaçınma, öğrenme-yavaşma ve performans-kaçınma arasında ilişki bulunmuştur. PDR öğrencilerinde akademik erteleme ile öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ön çalışma niteliğindedir. Bundan sonraki çalışmalarda akademik ertelemenin nedenlerinin ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemleriyle desteklenen çalışmaların yapılması daha kapsamlı bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın sadece devlet üniversitesindeki PDR öğrencileri ile gerçekleştirilmesi bir sınırlılıktır. Özel üniversitede eğitim alan PDR öğrencileri ile yapılarak sonuçlar kıyaslanabilir. PDR öğrencileri ile farklı bölüm öğrencilerinin akademik erteleme davranışları karşılaştırılarak sınıf seviyesine göre akademik erteleme davranışının değişme sebebi ortaya çıkarılabilir. Bunun yanı sıra benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi daha net ortaya çıkarmak amacıyla deneysel çalışmalar yapılarak ileride oluşturulacak psikolojik eğitim programlarına kaynak sağlanabilir. Araştırma bulgularından yola çıkarak PDR öğrencilerinin ders içeriklerinde akademik erteleme ve başarı yönelimleri konusunda farkındalık sağlanarak akademik erteleme davranışlarında farklılık oluşturulabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmanın Önerilerinden bir diğeri de öğrenme kaçınma yaklaşımı konusunda eğitsel çalışmalar gerçekleştirilerek akademik erteleme davranışına etkisinin incelenmesidir.

References

- Akbay, S. & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2006). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. & Arslan S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 267-274.
- Altıok, H. & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 99-120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Aydoğan, D. & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışı benlik saygısı, durumluluk, kaygı, Özyeterlilik açısından açıklanabilirliği, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stileri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Boyacıoğlu, İ. (2016). Benlik. In İkiz, E. (Ed.), *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu* (pp.184-203). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakıcı, D. G. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Unpublished master thesis. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Ankara.
- Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Çıkrıkçı, Ö. & Erzen, T. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki ekisi: meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 750-761.
- Corkin, D. Yu, S. Wolters, A. & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Countinho, S. A. & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style, and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151.
- Dogan, T. Kürüm A. & Kazak, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. *Başkent University Journal of Education* 1(1), 1-8.
- Dejiththirat, K. (2004). *Avoidance motivation: Its manifestation in goals across culture*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2) 256-273.
- Elliot, A. Murayama, K. Kobeisy A. & Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 192-206.

- Ekşi, H. & Dilmaç, B. (2010). Üniversitesi öğrencilerin genel erteleme, kara vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 433-450.
- Ferrari, J. (1992). Procrastinator and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R. & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501.
- Ferrari, J. R., Diaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Diaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işlerini son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, Mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*: Unpublished master thesis. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Sideridis, G.D. & Kaplan, A. (2011). Achievement goals and persistence across task: The roles of failure and success. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 429-451.
- Kandemir, M. (2014). A model Explaining Academic Procrastination Behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72
- Kurtyılmaz, Y. Can, G. & Ceyhan, A. (2017). Üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 33-52.
- Lay, C. H. (1986). At least my research on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university student. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Midgley, C. Kaplan, A. Middleton, M. & Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Öner, N. (1997). *Türkiyede kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Unpublished master thesis. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan İ. (1994): Benlik Saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3) 4-9.
- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21) 45-72.
- Pintrich, P. & Schunck, D. (1996). The role of expectancy and Self- Efficacy Beliefs. *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rothblum, E., Solomon L. J. (1986). Affective, cognitive and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.

- Saddler, C. D.& Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports, 73*(3), 863-871.
- Solomon, L. J.& Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Ulukaya, S & Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelenmenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anne baba tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5* (41), 89-102
- 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.
- Üzbe, B. & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 33-50.
- Verkuyten, M., & Brug, P. (2002). Ethnic identity achievement, self-esteem, and discrimination among Surinamese adolescents in the Netherlands. *Journal of Black Psychology, 28*, 122-141.
- Vansteenkiste, M. Lens, W. Elliot, A. Soenens, B. & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Education Psychologist, 49*(3), 153-174.
- Yeşil R. & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 219-236.