



(ISSN: 2602-4047)

Dikmen, M. & Bahadır, F. (2021). Goal Orientations as A Mediating Variable Between Academic Procrastination and Academic Achievement, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(13), 1028-1060.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.404>

Article Type (Makale Türü): Research Article

## ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS AS A MEDIATING VARIABLE BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

**Melih DİKMEN**

*Dr., Firat University, Elazığ, Turkey, melihdikmen@gmail.com*

*ORCID: 0000-0001-7015-6236*

**Ferdi BAHADIR**

*Assist. Prof.Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Turkey, ferdibahadir@hotmail.com*

*ORCID: 0000-0002-4777-4762*

*Received: 20.01.2021*

*Accepted: 15.05.2021*

*Published: 14.06.2021*

### ABSTRACT

Recent studies revealed that higher education students' tendency towards academic procrastination behaviors is a threat to their academic achievement. This study aimed to examine the mediating role of achievement goal orientations on the association between academic procrastination behaviors and academic achievement. The research was carried out using the survey model. The participants of the study consisted of 484 higher education students at a university located in the eastern part of Turkey. The data of the study was collected via the demographic information form developed by the researcher, the Academic Procrastination Scale adapted in Turkish by Özer, Saçkes, and Tuckman (2013), and the 2x2 Achievement Goal Orientation Scale developed by Akın (2006). The academic achievements of the students were obtained from their grade point averages (GPA). The results revealed that academic procrastination negatively predicted academic achievement. In addition, it was found that it did not predict avoidance goal orientations while academic procrastination negatively predicted approach goal orientations. Hence, academic achievement was negatively predicted by avoidance goal orientations and positively predicted by approach goal orientations. Moreover, approach goal orientations have a mediating role in the association between academic procrastination behaviors and academic achievement. It was also concluded that it is important to encourage students to adopt approach goal orientations in order to decrease the negative effect of academic procrastination tendency on academic performance. These limitations are that the research consists of a cross-sectional structure and the structural equation modeling is based on the assumptions designed by the researchers. Considering the current limitations, some suggestions are presented for future research.

**Keywords:** Academic procrastination, achievement goal orientations, academic achievement

**INTRODUCTION**

Most people tend to postpone their responsibilities within their daily routines and their professional working life. Procrastination, a well-known problem, is defined as the act of postponing tasks that need to be fulfilled until one feels personal discomfort (Milgram, Mey-Tal & Levison, 1998; Solomon & Ruthblum, 1984). Uzun and Demir (2015) considered procrastination as the next day syndrome while emphasizing that postponing a task to the next day creates a vicious cycle. Tuckman and Sexton (1989) emphasized procrastination as a lack of self-regulation performance because of individuals' inability to control activity. Procrastination is discussed under five different aspects in the literature: academic procrastination (AP) which refers to students' postponement behaviors for completing homework or preparing for exams (Solomon & Ruthblum, 1984; Schouwenburg, 2004; Özer et al., 2009), postponing routine life tasks (Milgram et al., 1998), postponing decisions to be made (Janis & Mann, 1977; Effert & Ferrari, 1989; Tenne, 1997), neurotic procrastination in which vital decisions are delayed (Ellis & Knaus, 1979), and compulsive procrastination in which decision making and behavioral procrastination are considered together (Ferrari, 1991; Ferrari & Olivette, 1994).

AP, which is a common behavior among students (Hill et al., 1978), is defined as students' academic task avoidance behavior (Ferrari et al., 1995). Senecal et al. (1995) also defines AP as students' academic postponing behaviors until their stress levels reach the highest level. Onwuegbuzie (2004) stated that students tend to postpone the responsibility of doing homework, preparing for exams, and doing semester projects. Some studies reported that more than 30% of students show AP behaviors (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Day, Mensink & O'Sullivan, 2000). As a result of procrastination behavior, while one may experience discomfort, regret, hopelessness, and self-blame, such behavior may also cause missed opportunities and tense relationships with the other people (Burka & Yuen, 1983). Postponement in academic duties can also result in academic failure. Although students may feel relief for a short time while staying away from academic anxiety due to studying or preparing for exams (Tice & Baumeister, 1997), studies reported a negative significant association between AP and academic achievement (AA) of students in the long term (Hill et al., 1978; Beswick et al., 1988; Orpen, 1998; Fritzsche et al., 2003; Yorulmaz, 2003; Balkis et al., 2006; Balkis & Duru, 2010). In addition, AP is an important negative predictor of AA (Wesley, 1994; Balkis & Duru, 2010; Yaycı & Düşmez, 2016).

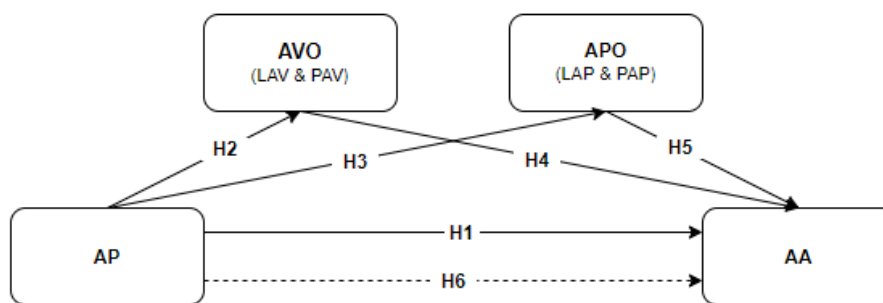
Achievement goal orientations (AGO) are considered as another factor influencing academic achievement (Menderes, 2009) and reflect on the differences in how individuals define success (Roberts, 2001). Ames (1992) defines AGO as the motivation for students to complete their academic duties and agrees that it has two sub-categories: learning goals orientations and performance goal orientations. Lemyre et al. (2002), on the other hand, divided it into two categories including task orientations and ego-involvement orientations. Such categorization reveals the individual's perception of learning as a goal or a tool to achieve other external goals (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1999). In other words, while learning goal orientations lead one to learn and develop his/her mastery level, performance goal orientations mean that one shows better competence and performance than the others (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003). Another important difference between learning goal

orientations and performance goal orientations is that while learning goal orientations refers to a student's mastery of the subjects by internalizing the contents offered to him during instruction, performance goal orientations refer to students' attempt to learn content by trying to do better than others, looking more intelligent and talented, and avoiding appearing incompetent by making social comparisons (Akin, 2006). Both learning and performance goal orientations comprise approach and avoidance orientations to reach the desired goal (Elliot & McGregor, 2001). More specifically, while approach orientations (APO) lead individuals to the desired goals, avoidance orientations (AVO) direct individuals to avoid undesirable consequences (Arslan & Akin, 2015). In this context, Elliot and McGregor (2001) categorized AGO into four dimensions: learning-approach (LAP), learning-avoidance (LAV), performance-approach (PAP), and performance-avoidance (PAV) orientations. Wentzel (1989) emphasized that evaluation of one's academic achievement can be made if his/her achievement goal orientations are known. Such evaluation is only possible if the behaviors included in those dimensions are known (İzci & Koç, 2012). While LAP refers to one's effort to master a task and to approach absolute and personal competence, LAV represents the avoidance of absolute and personal inadequacy (e.g., eluding not doing worse than what he/she has done before). On the other hand, while PAP represents the effort to reach the required competence by trying to do better than other people, PAV refers to avoiding doing worse than others and avoiding not being able to prove the required competence (Conroy et al., 2003).

AGO are related to academic achievement (AA). According to Buluş (2011), AA is positively related with LAP and negatively related with LAV. Kayaş (2013) also argues that students with learning and performance approach orientations have a higher perception about achievement. It is observed that some studies reveal a negative association between AP and LAP (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009), a positive association between AP and LAV (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009), a negative association between AP and PAP (Howell & Buro, 2009), a positive association between AP and PAV (Özer & Altun, 2011). Also, four dimensions of AGO were found to be predictors of AP (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009; Özer & Altun, 2011). Considering the findings in the literature, it is also observed that AA, AGO, and AP are interrelated variables and the control of these variables may affect students' learning process.

### **Theoretical Model and Hypothesis**

Based on the literature, the studies have a tendency to directly explain the relationship among AA, AGO, and AP. This particular study examines the mediating role of AGO in the relationship between AA and AP. When related literature reviewed, such a study has not been observed in the literature. Therefore, in order to fill the gap in the literature, the following model is proposed (Figure 1).



**Figure 1.** Conceptual Model and Hypotheses Proposed

Balkis at al. (2006) found a negative and significant association between AP and AA. In another study, Rafii, Rasouli at al. (2014) concluded that an increase in students’ AP behaviors causes a decrease in AA. A similar study also reported the same finding for AA in the mathematics course (Akinsola at al., 2007). Hayat at al. (2020) reported a negative association between AP and AA for medical students. In addition, Burka and Yuen (1983) revealed that AP cause emotional states including discomfort, regret, despair, and self-blame, which, in turn, results in a decrease in AA and missed opportunities. Based on these findings, the following hypothesis is proposed:

H1: Academic procrastination negatively predicts academic achievement.

There are exist studies reporting an association between AP and AGO (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009; Özer & Altun, 2011; Hashemi at al., 2012; Moshtaghi & Moayedfar, 2017; Deemer at al., 2018). In addition, Kandemir at al. (2017) stated that fear of failure is an important variable in explaining students’ AP behaviors. Students’ with AP behaviors may cause them to avoid academic duties, which results in undesirable consequences in the learning process and, as a result, encourages them to adopt AVO (Arslan & Akin, 2015). On the other hand, considering the fact that APO lead students to achieve what they desire in the learning process (Elliot & McGregor, 2001), such orientation may contribute to the student's greater effort to fulfill their academic duties more. Therefore, the following hypotheses are purposed:

H2: Academic procrastination positively predicts avoidance orientations.

H3: Academic procrastination negatively predict approach orientations.

A negative association between AA and LAV was reported in studies conducted by Buluş (2011) and Goraya and Hasan (2012). Elliot and Harackiewicz (1996) stated that students with low AA adopt AVO more than students with high AA. In addition, the fact that AVO cause students to avoid performing in learning processes may negatively affect AA (Conroy at al., 2003). Based on these results, the following hypothesis is provided:

H4: Avoidance goal orientations negatively predict academic achievement.

On the other hand, there is a positive association between AA and APO (Buluş, 2011). Kayış (2013) reported that students with APO have more positive achievement perception. APO require more effort to reach the desired goals, which may positively influence AA (Elliot & McGregor, 2001). Based on these findings in the literature, the following hypothesis is provided:

H5: Approach goal orientations positively predict academic achievement.

The findings discussed above provide strong evidence showing that while AVO increases AP, APO decreases AP. This evidence brings up a question of whether students' adaptation of APO decreases their tendency towards AP and increases their AA. While some studies in the literature are observed to examine the association between AP and AA, some others observed to examine the association between APO and AA. It is also critical to conduct a study that examines whether APO decreases AP, which, in turn, increases AA. Therefore, the following hypothesis is provided:

H6: Approach goal orientations have a mediating role for the relationship between academic procrastination and academic achievement.

The current study examines the mediating role of achievement goal orientations in the relationship between academic procrastination and academic achievement. For this purpose, the hypotheses presented above have been tested. The results of the study can make important contributions to the literature in order to reduce the academic procrastination tendencies of higher education students and increase their academic achievement.

## **METHOD**

The research was carried out via the survey model. In this context, the mediating role of achievement goal orientations in the relationship between academic procrastination and academic achievement of higher education students has been examined with Structural Equation Modeling (SEM). SEM is a statistical approach used to test causal relationships that have a theoretical basis (Sümer, 2000).

### **Participants and procedures**

The participants were higher education students at a university in the eastern part of Turkey. Due to the pandemic, the data collection tool was prepared by means of Google forms and distributed to the participants by lecturers. In order to obtain students' GPA, the data was collected at the end of the spring semester of the 2019-2020 academic year. The data collection process consisted of two phases. As an ethical approach, self-reported GPA was preferred to obtaining students' records or GPA from the university records directly. Although there is a continuous debate about the accuracy of self-reported GPA since many studies find a high correlation between self-reported GPA and actual GPA (r value between 0.70 and 0.90) (Kuncel et al., 2005; Cole & Gonyea, 2012). To increase the reliability and validity of the findings, students were asked to provide their GPA in both phases. In the first phase, the participants were sent an online form that included the aim of the study,

confidentiality, and participants’ rights to withdraw and questions about their gender, age, class standing, and GPA. In addition, the students were asked to create a special code for themselves. The code included numbers and letters (eg: last two numbers in year of birth + first five numbers of their school ID + first three letters of their e-mail address). A total of 586 students filled out the form. After two weeks, the questionnaire was sent out the participants one more time. In order to match the filled forms, the students were asked to type the code they identified in the first phase, which allowed the researchers to match the cases in both data sets. A total of 484 students filled out the form. A correlation analysis was conducted to calculate the correlation value regarding the GPA of 484 students between the two forms. The correlation value was .98, which was considered as evidence showing that the students reported their real GPA. Demographic information about the participants is given in Table 1.

**Table 1.** Demographic Information about the Participants

Variable	Statistics
Sex	Male= 260 (53.7%), Female= 224 (46.3%)
Age	age range: 18- 32; average age = 23.04, SD = 2.89
Class standing	Freshman = 157 (32.4%)
	Sophomore = 144 (29.8%)
	Junior = 61(12.6%)
	Senior= 122 (25.2%)
Field type	Natural Applied Sciences= 253 (52.3%)
	Humanities & Social Sciences= 203 (41.9%)
	Healthcare Sciences= 28 (5.8%)

**Measures**

The questionnaire sent out in the second phase consisted of three sections. The first section was about demographics including gender, age, class standing, field, and GPA. The second section included the academic procrastination scale developed by Tuckman (1991). The scale was adapted to Turkish by Özer, Saçkes and Tuckman (2013). It is a five-point Likert type with 14 items. There are four reverse-coded items. The Cronbach’s alpha value was found to be .90. The higher score obtained refers to more tendency towards AP. The third section included the 2x2 achievement goal orientations scale developed by Akin (2006). The scale aims to examine how students motivate themselves when performing academic tasks. The scale consists of 26 items with four factors including learning-approach (LAP), learning-avoidance (LAV), performance-approach (PAP), and performance avoidance (PAV) goal orientations. The five-point Likert-type scale ranges from never (1) to always (5). The total scores are calculated for each factor independently. The Cronbach’s alpha value was calculated as .92 for learning-approach, .97 for learning-avoidance, .97 for performance-approach, and .95 for performance avoidance goal orientations.

**Data analysis**

In order to test the hypotheses, preliminary analyses were first conducted. While the first analysis was about collinearity and multicollinearity of the data to determine its distribution, the second analysis was about possible multicollinearity problems among the dependent, independent, and mediator variables discussed in the study.

Since the skewness and kurtosis values were between -1.5 and 1.5, the data was considered as normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2007). For multicollinearity problems among variables, correlation levels and VIF value were examined. The correlation levels between the variables were less than .90, which proved that there was no multicollinearity problem (Cokluk et.al., 2012). For mediation analysis, the Process application, an SPSS macro which was created by Hayes (2013), was used.

**FINDINGS**

In the study, the relationships among higher education students' academic procrastination, their level of academic achievement, and their perceived achievement goal orientations were examined. In this direction, the pearson product-moment correlation analysis was conducted. The correlations, means, and standard deviation values are provided in Table 2.

**Table 2.** Means, Standard Deviations, and Correlation Values

Variables	M	SD	1	2	3	4	5
1: GPA	2,60	0,60	-				
2: LAP	4,00	0,57	.305**	-			
3: LAV	3,31	0,76	-.007	.167**	-		
4: PAP	2,40	0,86	.128**	.027	*338**	-	
5: PAV	2,47	0,76	-.099*	-.245**	.453**	.568**	-
6: AP	2,93	0,49	-.344**	-.345**	.114*	.063	.315**

Note. N = 484, \*\**p* < .001, AP = Academic Procrastination, GPA = Grade Point Average, LAP= Learning-approach, LAV= Learning-avoidance, PAP= Performance-approach, PAV= Performance-avoidance

As seen in the Table 2, there was a positive and significant association between GPA and LAP (*r*= .305) and PAP (*r*= .128). Also, negative and significant associations were observed between GPA and PAV (*r*= -.099) and AP (*r*= -.344). There was a negative association between AP and LAP (*r*= -.345) while a positive association between AP and PAV (*r*= .315).

Table 2 provides the results regarding the regression analysis. Model 1 proved that academic procrastination negatively predicts academic achievement (*F*= 64.836, *p*< .001). AP explained 12% of the variance of GPA. Hypothesis 1 was supported. Hypothesis 2 postulated that AP predicted avoidance orientations (Model 2). The result revealed that AP significantly predicted AVO including LAV and PAV (*F*= 26.781, *p*< .000) and it explained 10% of the variance of AVO. Hypothesis 2 was supported.

Hypothesis 3 proposed that AP negatively predicts APO (Model 3). This hypothesis was supported with a positive and significant effect (*F*= 34.178, *p*< .000). AP explained 12% of the variance of APO. Hypothesis 4 assumed that AVO negatively predicts AA (Model 4). The hypothesis was not supported (*F*= 2.816, *p*< .061).

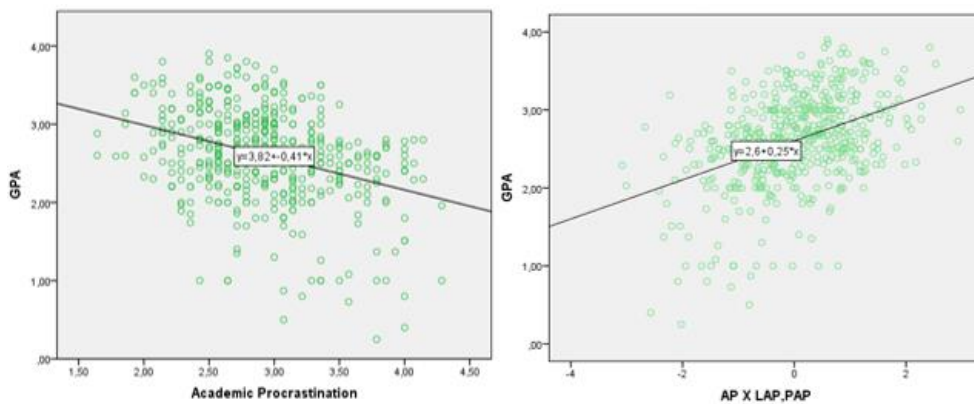
Hypothesis 5 proposed that APO positively predicts AA (Model 5). The analysis results showed that APO significantly predicted AA (*F*= 28.894, *p*< .000) and it explained 11% of the variance of AA. Hypothesis 6 posited a mediating effect of APO the relationship between AP and AA. The results revealed that APO and AP significantly

predicted AA ( $F= 34.485, p< .001$ ). Students' APO and AP explained 18% of the variance of AA. Considering APO and AP together, it was observed that the negative effect of AP on AA decreased. Hypothesis 6 was supported.

**Table 3.** The Regression Analysis Results

	Predictive	Predicted	Coefficient	SE	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>	
Model 1	Constant		3.818	.153	24.993	.000*	64.836	.000	.344	.119	
	AP	→ GPA	-.344	.051	-8.052	.000*					
Model 2	Constant		2.471	.100	24.688	.000*	26.781	.000	.317	.100	
	AP	→ LAV PAV	-.036 .331	.031 .032	-7.46 6.829	.456 .000*					
Model 3	Constant		4.023	.159		.000*	34.178	.000	.353	.124	
	AP	→ LAP PAP	-.347 .072	.037 .025	-8.135 1.693	.000* .091					
Model 4	Constant		2.714	.126	21.492	.000*	2.816	.061	-	-	
	AVO	LAV PAV	→ GPA	.048 -.120	.040 .040	.943 -2.369					.346 .018*
Model 5	Constant		1.152	.193	5.977	.000*	28.894	.000	.327	.107	
	APO	LAP PAP	→ GPA	.302 .119	.045 .030	7.002 2.772					.000* .006*
Model 6	Constant		2.522	.283	8.904	.000*	34.485	.000	.421	.177	
	APO	LAP	→ GPA	.204	.046	4.608					.000*
		PAP		.140	.029	3.368					.001*
		AP		-.283	.053	-6.393					.000*

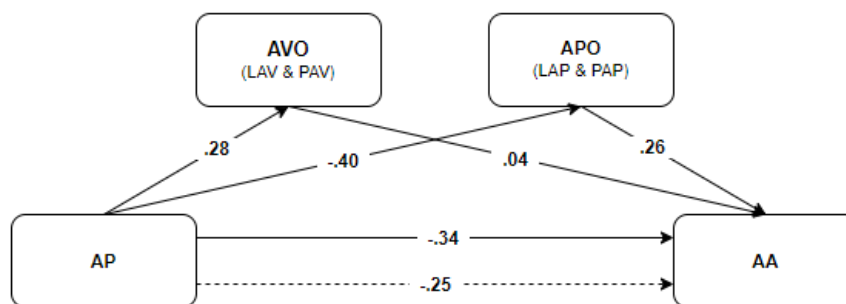
\* $p < .05$



**Figure 2.** Scatter Plot Graph

As seen from the Figure 2, while AP behaviors decreased AA, APO caused a linear increase in AA. More specifically, AA was negatively predicted by AP behaviors ( $R^2= .119$ ) and positively predicted by APO ( $R^2= .107$ ). Figure 3 is designed to better interpret the mediation results.





**Figure 3.** Multiple-mediation Model

The coefficient value between AP and AA in Model 1 was  $-.34$ , which was significant ( $p < .05$ ). When APO were added to Model 1 as shown in Model 3, this value changed to  $-.25$ . This change implies that the negative effect of AP on AA may be reduced through APO. The results showed that the mediation effect was significant and within the expected confidence interval (CI =  $-1.238, -0.248$ ).

**DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS**

This study aimed to examine how to decrease the negative effects of academic procrastination on academic achievement through approach goal orientations to increase higher education students’ academic achievement. The first finding of the study was about the negative association between AP and AA. In the literature, studies also reported that AP behaviors have a negative and direct effect on AA (Steel 2007; Kim & Seo, 2015; Goroshit & Hen, 2019; Batool, 2020; Hayat et al., 2020; Okoye & Onokpaunu, 2020). Azhari (2019) conducted a meta-analysis by using theoretical and empirical studies and reported a negative association between AP and AA. In Azhari’s (2019) study also suggested that students’ AP behaviors must be examined in order to increase their academic performance.

The second finding of the study was that AP positively predicted AVO. In other words, the increase in AP increases also learning and performance-avoidance orientations with the fear of not getting high grades. A similar result was found by Seo (2009). In this study (Seo, 2009), it was also found that AP decreased AA. In this context, the relationship of AP with low AA may be related to the increase in students' learning and performance avoidance orientations, which can be considered as a defense mechanism. Specifically, Elliot and McGregor (2001) emphasized the association between avoidance orientations and fear of failure and stated that such orientations may result in more AP behaviors. In a similar study, Kandemir at al. (2017) found that the fear of failure is a critical variable to explain students’ AP behaviors, which is also parallel to the findings of this particular study.

Another finding of the study was that AP negatively predicted learning and performance approach orientations, which also supports the findings of the other studies in the literature. Howell and Watson (2007) found that students who have learning approach orientations do not have a tendency towards AP. According to the temporal motivation theory (Steel, 2007), the lack of procrastination tendencies of students with a learning approach orientation was associated with their higher intrinsic motivation. Burger (2006) posited that

individuals' achievement goal orientations at the beginning of the learning process are associated with their achievement at the end of the learning process. The students with learning approach orientations are ambitious to acquire knowledge and believe that they can achieve their goals (Biolol & Günal, 2019). Therefore, it may be concluded that the tendency towards AP negatively affects approach goal orientations, which have a mediating role in achieving goals.

The hypothesis claiming an association between avoidance orientations and AA was rejected in the study. Another hypothesis assuming that there is an association between APO and AA (H5) was supported. The results showed that while learning and performance approach orientations positively predicted students' AA, avoidance orientations did not have any effect on AA. These findings overlap with the findings of the study conducted by Elliot and Church (1997) and some other studies (Goraya & Hasan, 2012). Elliot and Harackiewicz (1996) revealed that students with low AA tend to adopt more AVO than students with high AA. Therefore, these results suggest that while learning approach orientations help students to enhance their skills and competencies, performance approach orientations trigger students' tendency to show better performance and both learning and performance approach orientations increase their academic achievement.

The last hypothesis, which assumed that AGO have a mediating effect on the relationship between AP and AA, was supported. This strong evidence shows that AP's negative effects on AA can be diminished with adopting learning and performance approach orientations. The researchers did not find any study examining the mediating role of learning and performance approach orientations in the relationship between AP and AA. However, the studies in the literature focused either on the association between AP and AA or on the association between AGO and AA. Specifically, AP behaviors appear to be undesired behaviors for students (Balkis & Duru, 2009; Ferrari 2010), AGO may diminish its negative effect (Howell & Watson, 2007). Howell and Watson (2007) stated that AP has a positive association with AVO and a negative association with AGO. Sorić, Penezić and Burić (2017) also found a positive association between AGO and AA. When the findings of various studies in the literature are holistically examined, it is seen that academic procrastination dramatically decreases academic achievement, while approach orientation increases it. Thus, it is critical for students to develop their approach orientation skills to increase their academic performance.

Based on the findings of the current study, it is supported that students' approach orientations have a mediating effect on the association between academic procrastination behaviors and academic achievement. Therefore, students must be encouraged to adopt learning and performance goal orientations, which, in turn, decrease their tendency to show academic procrastination behaviors and increase their academic achievement. Some studies suggested intervention programs that focus on approach orientations to increase students' motivation and academic achievement (Linnenbrink, 2005; Urdan & Schoenfelder, 2006). Such intervention programs may also decrease students' tendency to adopt avoidance orientations. Therefore, educators, policymakers, and other stakeholders must consider providing intervention programs to decrease students' avoidance orientations and to increase their approach orientations.

The study is considered to have some limitations as well. The first limitation is about the cross-sectional structure of the study. Kenny (2008) emphasizes that researchers should be careful while applying mediation analysis to cross-sectional data. Future research should consider employing other research methods along with structural equation modeling in order to explain the association among variables. The second limitation is that structural equation models depend on researchers' assumptions. Hence, future research must consider testing different hypothesis in order to obtain more detailed information about the association among students' academic procrastination behaviors, achievement goal orientations, and academic achievement.

#### **ETHICAL TEXT**

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article. The research was approved by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Firat University with the number E-97132852-302.14.01-40368 in terms of ethical principles.

**Author(s) Contribution Rate:** In this article, the contribution rates of the first author to the study is 50 % and the contribution rate of the second author to the study is 50 %.

#### **REFERENCES**

- Ahmet, A. (2006). 2x2 achievement goal orientations scale: The study of validity and reliability. *Sakarya University Journal of Education*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 363-370. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75415>
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arslan, S., & Ahmet, A. (2015). The validity and reliability study of 2x2 achievement goal orientations scale (revised form). *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Balkis, M., & Duru, E. (2010). The role of general and performance self-esteem in relation academic procrastination and academic achievement. *Pamukkale University Journal of Education*, 27(27), 159-170.
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). An investigation of the academic procrastination among university students in relation to various variables. *Ege Journal of Education*, 2(7), 57-73. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.547262>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1), 18-32.

- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology, 72*(2), 174-187. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12280>
- Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist, 23*(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Biröl, 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 Journal of Education and Instruction, 9*(2), 435-450. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.014>
- Buluş, M. (2011). Objective orientations, locus of control and academic achievement from the perspective of individual differences in teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(2), 529-546. <https://doi.org/10.14527/9786053644309.08>
- Burger, J. M. (2006). *Personality* (İ Deniz, E Sarıoğlu, Trans.). Kaknüs Publisher.
- Burka, J. B., & Yuen L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Cole, J. S., Rocconi, L., & Gonyea, R.M. (2012). *Accuracy of self-reported grades: Implications for research*. [http://cpr.indiana.edu/uploads/2012\\_AIR\\_Cole-Rocconi-Gonyea.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/2012_AIR_Cole-Rocconi-Gonyea.pdf)
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S.M. (2003). A 2x2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*(4), 456-476. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.456>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Deemer, E. D., Yough, M., & Morel, S. A. (2018). Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: Exploring the moderating role of competence perceptions. *Motivation and Emotion, 42*(2), 200-213. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9649-z>
- Effert, R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*(1), 151-156. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9000-9>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). "A 2 x 2 Achievement Goal Framework", *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports, 68*(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done*. John Wiley & Sons.

- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority influences on the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Teory, research and treatment*. Plenum.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Goraya, F., & Hasan, S. S. (2012). Achievement Goal Orientation and Academic Performance in Undergraduate Students. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 10(2), 27-31. <https://doi.org/10.1177/0255761417734693>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*, 2019. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3>
- Hashemi, T., Mostafavi, F., Mashinchi-Abbasi, N., & Badri, R. (2012). Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination. *Contemporary Psychology, Biannual Journal of the Iranian Psychological Association*, 7(1), 73-84. <https://doi.org/10.29252/jcmh.6.3.20>
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of Academic Procrastination Among Medical Students and Its Relationship with Their Academic Achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7), 1-7. <https://doi.org/10.5812/semj.96049>.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256–262.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination:A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.006>
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Analyzing success intention levels of students having pedagogical formation training. *Dicle University Social Sciences Institute Journal*, 4(8), 31-43. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2016.13540>
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision-making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T., & Avcı, M. (2017). Causes of Academic Procrastination of Students Who Made Class Repetition. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 19(2), 285-302.

- Kayış, A. R. (2013). *Investigating achievement goals of university students*. [Unpublished master's thesis]. University of Anadolu.
- Kenny, D. A. (2008). Reflections on mediation. *Organizational Research Methods*, 11(2), 353-358. <https://doi.org/10.1177/1094428107308978>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63–82. <https://doi.org/10.3102/00346543075001063>
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/10413200252907789>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Menderes, H. Ç. (2009). *The analysis of achievement goal orientations of university students according to coping style, emotionality and academic achievement*. [Unpublished master's thesis]. University of Gazi.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality & Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Moshtaghi, S., & Moayedfar, H. (2017). The role of psychological capital components (Hope, Optimism, Resiliency and Self-Efficacy) and Achievement goals orientation in predicting academic procrastination in students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 61-78. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2017.9753.1299>
- Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (2020). Relationship between self-esteem, academic procrastination and test anxiety with academic achievement of post graduate diploma in education (pgde) students in Delta State University, Abraka. *International Scholars Journal of Arts and Social Science Research*, 3(1), 37-47. <https://doi.org/10.2705/isjassr.v2i3.26>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies Among Graduate Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-110.
- Orpen, C. (1998). The Causes and Consequences of Academic Procrastination: A Research Note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75. <https://doi.org/10.1080/0140672980210107>
- Özer, A., & Altun, E. (2011). The reasons for academic procrastination among university student. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(21), 45-72. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.340859>

- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257  
<https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- 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.  
<https://doi.org/10.2466/03.20.PRO.113x28z7>
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 319-337.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Potts, T. J. (1987). *Predicting Procrastination on Academic Tasks with Self-Report Personality Measures*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hofstra.
- Rafii, F., Rasouli, F.S., Ghezeljeh, T. N., & Haghani, H. (2014). The relationship between academic procrastination, academic achievement, and self-efficacy in nursing students of Tehran University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education, 14*(1), 32-40.
- Roberts, G. C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievements goals, personal agency beliefs, and the motivational climate*. IL:Human Kinetics
- Rothblum, E. D, Solomon ,L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*(1), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: An international journal, 37*(7), 911-919.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.7.911>
- Setayeshi-Azhari, M. (2019). Procrastination and academic performance: A meta-analysis study. *Journal of Applied Psychological Research, 10*(1), 115-133. 10.22059/JAPR.2019.72624
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*,503-509.
- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research, 92*(5), 267-278.  
<https://doi.org/10.1080/00220679909597606>
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 54*, 126-134.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, T(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri*. Türk Psikoloji Yazıları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (p. 724). Thomson/Brooks/Cole.
- Tenne, R. (1997). *A typology of procrastination in making minor and major decisions*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Tel-Aviv.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 6, 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1989). Procrastination “busting”. *Educational Technology*, 29(3), 48-49. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Uzun, B., & Demir, A. (2015). Procrastination: Types, components, demographic effects, and cultural differences. *Ege Journal of Education*, 16(1), 106-121.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131-142>.
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404–408. <https://doi.org/10.1177/0013164494054002014>
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). Analysis of the academic procrastination behaviors of adolescents in terms of certain variables. *OPUS -International Journal of Society Researches*, 6(10), 80-101. <https://doi.org/10.26466/opus.515067>
- Yorulmaz, A. (2003). *Investigation of procrastination behavior in terms of various psychological variables*. [Unpublished master's thesis]. University of Ankara



## AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMİ VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDA ARACI BİR DEĞİŞKEN OLARAK BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ

### Öz

Son yıllarda yapılan araştırmalar yükseköğretim öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin, akademik performans açısından tehdit edici bir durum olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin doğusunda bulunan bir üniversitenin lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırma 484 yükseköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Özer, Saçkes ve Tuckman (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Erteleme Ölçeği ve Akın (2006) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları yılsonu not ortalamalarından (GNO) elde edilmiştir. Bulgular akademik ertelemenin akademik performansı olumsuz yordadığını göstermektedir. Ayrıca erteleme eğiliminin yaklaşma yönelimini olumsuz yordadığı görülürken, kaçınma yönelimini anlamlı yordamamaktadır. Ek olarak GNO'yu kaçınma yönelimi negatif yordarken, yaklaşma yönelimi olumlu yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlar, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide yaklaşma yöneliminin anlamlı bir aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları alanyazındaki araştırmalar ile tartışılmıştır. Bu bağlamda, akademik erteleme eğiliminin akademik performans üzerindeki olumsuz etkisinin azaltılmasında öğrencilerin yaklaşma yönelimlerinin geliştirilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın bazı sınırlılıklara sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılıklar araştırmacının kesitsel bir yapıdan oluşması ve yapısal eşitlik modellemesinin araştırmacılar tarafından tasarlanan varsayımlara dayanmasıdır. Mevcut sınırlılıklar göz önünde bulundurularak gelecekte yapılacak araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Akademik erteleme, başarı yönelimleri, akademik başarı

## GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca yapmaları gereken işleri sürekli erteleme eğilimindedirler. Yaygın bir problem olan erteleme eğilimi, yerine getirilmesi gereken işleri kişisel rahatsızlık hissedene kadar geciktirme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Milgram ve diğ., 1998; Solomon & Ruthblum, 1984). Uzun ve Demir (2015) ertelemeyi ertesi gün sendromu olarak değerlendirerek bir işi sonraki günlere ertelemenin kısır bir döngü oluşturduğunu vurgulamaktadır. Tuckman ve Sexton (1989) ise ertelemeyi bireylerin aktivitelerini kontrol edememeleri nedeniyle öz düzenleme performanslarının eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Literatürde ertelemenin beş farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin sınava hazırlanma ve ödev hazırlama gibi işlerinin sonraya bırakılması anlamına gelen akademik erteleme (AE) (Solomon & Ruthblum, 1984), günlük yaşamsal görevleri yerine getirmede zorlanılan genel veya yaşam rutin erteleme (Milgram ve diğ., 1988), verilmesi gereken kararların ertelendiği karar erteleme (Effert & Ferrari, 1989; Janis & Mann, 1977; Tenne, 1997), önemli yaşamsal kararların geciktirildiği nevrotik erteleme (Ellis & Knaus, 1979), karar verme ve davranışsal ertelemelerin birlikte ele alındığı kompulsif erteleme (Ferrari, 1991; Ferrari & Olivette, 1994) olarak ifade edilmektedir.

Öğrencilerde oldukça yaygın bir davranış haline gelen AE (Hill ve diğ., 1978) öğrencilerin akademik görevlerden kaçınma davranışı olarak tanımlanmıştır (Ferrari ve diğ., 1995). Senecal ve diğerleri (1995) ise AE'yi öğrencilerin stres düzeylerini üst seviyeye çıkıncaya kadar akademik görevlerinden uzak durmaları olarak açıklamaktadır. Onwuegbuzie (2004) öğrencilerin ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve dönem projeleri yapma sorumluluklarını erteleme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bazı araştırmalarda öğrencilerin %30'dan fazlasının AE davranışları sergiledikleri belirlenmiştir (Rothblum ve diğ., 1986; Day ve diğ., 2000). Erteleme davranışının bir sonucu olarak kişi rahatsızlık, pişmanlık, umutsuzluk ve kendini suçlama gibi duygular yaşayabilirken, bu tür davranışlar kaçırılan fırsatlara ve diğer insanlarla gergin ilişkilere de neden olmaktadır (Burka & Yuen, 1983). Dahası akademik görevlerin ertelenmesi de akademik başarısızlıkla sonuçlanabilir. Akademik erteleme ile öğrenciler ders çalışma ve sınavlara hazırlanma süreçlerinde yaşadıkları akademik kaygılardan kısa bir süre için rahatlama hissetselerde de (Tice & Baumeister, 1997) araştırmalar AE ile öğrencilerin akademik başarıları (AB) arasında uzun vadede negatif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hill ve diğ., 1978; Beswick ve diğ., 1988; Orpen, 1998; Fritzsche ve diğ., 2003; Yorulmaz, 2003; Balkis ve diğ., 2006; Balkis & Duru, 2010). Ayrıca AE, AB'nin anlamlı bir negatif yordayıcısıdır (Wesley, 1994; Balkis & Duru, 2010; Yayıcı & Düşmez, 2016).

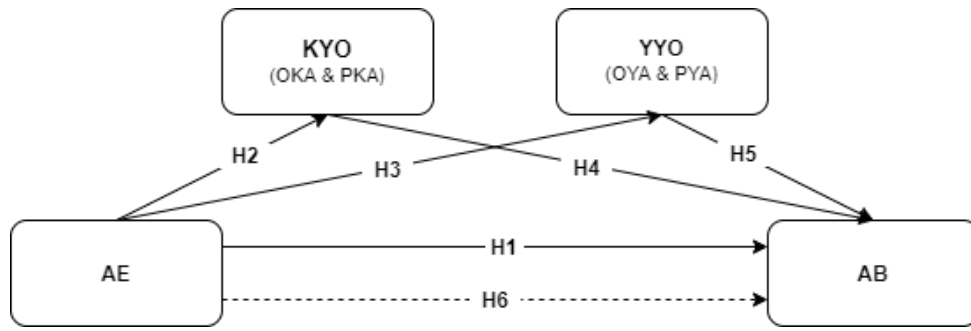
Başarı hedef yönelimleri (BHY) akademik başarıyı etkileyen başka bir faktör olarak kabul edilmektedir (Menderes, 2009) ve bireylerin başarıyı nasıl tanımladıklarına ilişkin farklılıkları yansıtır (Roberts, 2001). Ames (1992) BHY'yi öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak için sahip oldukları güdüleyiciler olarak tanımlamış ve iki alt kategoride incelemiştir. Bunlar, öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimidir. Lemyre ve diğerleri (2002) ise bu iki ana amacı görev katılımı ve ego katılımı olarak ele almaktadır. Bu tür bir sınıflama bireyin öğrenmeyi kendi başına bir amaç ya da diğer dış hedefleri gerçekleştirecek bir araç olarak algılanmasını sağlamaktadır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1999). Başka bir deyişle öğrenme hedef yönelimi bireyin öğrenmesini ve ustalığını geliştirmesini, performans hedef yönelimleri ise bireyin çevresindekilerden daha iyi yetkinlik ve

performans göstermesini ifade etmektedir (Pintrich ve diğ. 2003). Öğrenme hedef yönelimleri ile performans hedef yönelimleri arasındaki bir diğer önemli fark ise öğrenme hedef yönelimi, öğrencinin öğretim esnasında kendisine sunulan eğitim içeriklerini içselleştirerek, konulara hâkim olmasını ifade edeken performans hedef yönelimi, öğrencinin öğrenme faaliyetlerini diğerlerinden daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması ile sosyal karşıtırlar yapması olarak ifade edilmektedir (Akın, 2006). Hem öğrenme hem de performans hedef yönelimleri, istenen hedefe ulaşmak için yaklaşma ve kaçınma yönelimlerini içermektedir (Elliot & McGregor, 2001). Daha spesifik olarak, yaklaşma yönelimleri (YYO) bireyleri istenen hedeflere yönlendirirken, kaçınma yönelimleri (KYO) bireyleri istenmeyen sonuçlardan kaçınmaya yönlendirmektedir (Arslan ve Akın, 2015). Bu bağlamda Elliot ve McGregor (2001) BHY'yi dört boyuta ayırmıştır: öğrenme-yaklaşma (OYA), öğrenme-kaçınma (OKA), performans-yaklaşma (PYA) ve performans-kaçınma (PKA) yönelimleri. Wentzel (1989) kişinin başarı hedef yönelimleri biliniyorsa akademik başarısının değerlendirilmesinin yapılabileceğini vurgulamıştır. Bu tür bir değerlendirme ancak bu boyutlarda yer alan davranışların bilinmesi ile mümkündür (İzci & Koç, 2012). OYA, kişinin bir görevde ustalaşma ve mutlak ve kişisel yeterliliğe yaklaşma çabasını ifade ederken, OKA mutlak ve kişisel yetersizlikten kaçınmayı (örneğin, daha önce yaptığından daha kötüsünü yapmamaktan kaçınmayı) temsil eder. Öte yandan, PYA diğer insanlardan daha iyisini yapmaya çalışarak gerekli yeterliliğe ulaşma çabasını temsil ederken, PKA diğerlerinden daha kötü yapmaktan ve gerekli yeterliliği kanıtlayamamaktan kaçınmayı ifade eder (Conroy ve diğ., 2003).

BHY, akademik başarı (AA) ile ilgilidir. Buluş'a (2011) göre AA, OYA ile pozitif, OKA ile negatif ilişkilidir. Kayış (2013) de öğrenme ve performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin başarı algılarının daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Bazı çalışmalarda AE ve OYA arasında negatif bir ilişki (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009) belirlenirken AE ve OKA arasında ise pozitif bir ilişki (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009) olduğu tespit edilmiştir. Dahası AE ve PYA arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenirken (Howell & Buro, 2009), AE ve PKA arasında pozitif bir ilişki (Özer & Altun, 2011) olduğu belirtilmektedir. Ayrıca BHY'nin dört boyutunun AE'yi yordadığı belirlenmiştir (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009; Özer & Altun, 2011). Literatürdeki bulgulara bakıldığında AB, BHY ve AE'nin birbiriyle ilişkili değişkenler olduğu ve bu değişkenlerin kontrolünün öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebileceği görülmektedir.

### **Kavramsal Model ve Hipotezler**

Yukarıdaki literatüre dayalı olarak çalışmaların AB, BHY ve AE arasındaki ilişkiyi doğrudan açıklama eğilimi vardır. Bu spesifik çalışmada, AB ve AE arasındaki ilişkide BHY'nin aracılık rolü araştırılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda literatürdeki boşluğu doldurmak için aşağıdaki varsayımsal model önerilmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Kavramsal Model ve Önerilen Hipotez

Balkıs at al. (2006) AE ve AB arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Başka bir çalışmada Rafii ve diğerleri (2014), öğrencilerin AE davranışlarındaki artışın AB'de azalmaya neden olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışmada da matematik dersinde AB için aynı bulguyu bildirmiştir (Akinsola ve diğ., 2007). Hayat ve diğerleri (2020) tıp öğrencileri için AE ve AB arasında negatif bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Ayrıca Burka ve Yuen (1983), AE'nin rahatsızlık, pişmanlık, umutsuzluk ve kendini suçlama gibi duygusal durumlara neden olduğunu ve bunun da AB'de azalmaya ve fırsatların kaçmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak aşağıdaki hipotez önerilmiştir:

H1: Akademik erteleme akademik başarıyı olumsuz yordamaktadır.

AE ve BHY arasında anlamlı ilişki olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009; Özer & Altun, 2011; Hashemi ve diğ., 2012; Moshtaghi & Moayedfar, 2017; Deemer ve diğ., 2018) . Ayrıca Kandemir ve diğ., (2017), öğrencilerin AE davranışlarını açıklamada başarısızlık korkusunun önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. AE öğrencilerin akademik görevlerden kaçınmalarına neden olmakta ve bu durum öğrenme sürecinde istenmeyen sonuçlar oluşturarak kaçınma yönelimlerini benimsemeye teşvik etmektedir (Arslan ve Akın, 2015). Öte yandan, BHY'nin öğrencileri öğrenme sürecinde arzu ettiklerini gerçekleştirmeye yönlendirdiği (Elliot & McGregor, 2001) dikkate alındığında bu tür bir yönelim öğrencilerin akademik görevlerini daha fazla yerine getirmek için daha fazla çaba göstermesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle aşağıdaki hipotezler önerilmiştir:

H2: Akademik erteleme kaçınma yönelimlerini (KYO) olumlu yordamaktadır.

H3: Akademik erteleme yaklaşma yönelimlerini (YYO) olumsuz yordamaktadır.

Buluş (2011) ve Goraya ve Hasan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda AB ile OKA arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Elliot ve Harackiewicz (1996) düşük AB'ye sahip öğrencilerin yüksek AB'ye sahip öğrencilere göre kaçınma yönelimlerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca kaçınma yönelimlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde performans sergilemekten kaçınmasına neden olması AB'yi olumsuz etkileyebilir (Conroy ve diğ., 2003). Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki hipotez önerilmiştir:

H4: Kaçınma hedef yönelimleri akademik başarıyı olumsuz yönde yordamaktadır.

Öte yandan AB ile yaklaşma yönelimleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Buluş, 2011). Kayış (2013) yaklaşma yönelimlerini öğrencilerin daha olumlu başarı algısı geliştirmelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Yaklaşma yönelimleri, AB'yi olumlu yönde etkileyerek istenilen hedeflere ulaşabilmek için daha fazla çaba göstermeye teşvik edebilir (Elliot & McGregor, 2001). Bu doğrultuda aşağıdaki hipotez önerilmiştir:

H5: Yaklaşım hedef yönelimleri akademik başarıyı olumlu yönde yordamaktadır.

Yukarıda tartışılan bulgular doğrultusunda kaçınma yönelimlerinin AE'yi artırtığını, yaklaşma yönelimlerinin ise AE'yi azalttığını gösteren güçlü kanıtlara ulaşılmıştır. Bu kanıtlar öğrencilerin BHY adaptasyonunun AE'ye olan eğilimlerini azaltıp azaltmadığı ve AB'lerini artırıp artırmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Literatürdeki bazı çalışmaların AE ile AB arasındaki ilişkiyi incelediği gözlenirken, bazılarının da BHY ve AB arasındaki ilişkiyi inceledikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte yaklaşım hedef yönelimlerinin AE'yi azaltıp azaltmadığını ve bununla birlikte AB'yi artırıp artırmadığını inceleyen bir çalışma yürütmek önemli olabilir. Bu nedenle aşağıdaki hipotez önerilmiştir:

H6: Akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkide yaklaşım hedef yönelimleri aracı role sahiptir.

Mevcut araştırma akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkide başarı hedef yönelimlerinin aracılık rolünü incelemektedir. Bu amaçla yukarıda belirtilen hipotezler sınanmıştır. Araştırmanın sonuçları yükseköğretim öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini azaltmak ve akademik başarılarını artırmak amacıyla literatüre önemli katkılar sunabilir.

## **YÖNTEM**

Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, yükseköğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkide başarı hedef yönelimlerinin aracılık rolü Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. YEM, teorik temeli olan nedensel ilişkileri test etmek için kullanılan istatistiksel bir yaklaşımdır (Sümer, 2000).

### **Katılımcılar ve Prosedürler**

Katılımcılar, Türkiye'nin doğusundaki bir üniversitede öğrenim göre lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Pandemi nedeniyle veri toplama aracı Google formlar aracılığıyla hazırlanmış ve öğretim üyeleri tarafından katılımcılara gönderilmiştir. Öğrencilerin genel not ortalamasını elde etmek için veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda toplanmıştır. Veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Etik bir yaklaşım olarak öğrenci kayıtlarını veya genel not ortalamalarına (GNO) doğrudan üniversite kayıtlarından elde etmek yerine, öğrencilerin bildirdiği GNO tercih edilmiştir. Çok sayıda araştırma (Kuncel, Credé, & Thomas, 2005; Cole & Gonyea, 2012) kendiliğinden bildirilen ve gerçek akademik performans (çoğunlukla not ortalaması (GPA) olarak tanımlanır) arasında ( $r= 0.70$  ila  $0.90$  aralığında) nispeten yüksek korelasyonlar bulsa da öğrenciler tarafından bildirilen

notların güvenilirliği hala tartışma konusudur. Bu durumun kısmen önüne geçilmesi için anketler iki hafta arayla öğrencilere tekrarlı bir biçimde gönderilmiştir. İlk anket içerisinde araştırmaya yönelik bir bilgilendirme yazısına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim alanı ve GNO'larını bildirmeleri istenmiştir. Ek olarak öğrencilerden kendilerine özel bir kod oluşturmaları bildirilmiştir. Bu özel kodun, sayılar ve harflerden oluşturmaları önerilmiştir (örneğin: doğum yılındaki son iki rakam + okul kimliğinin ilk beş rakamı + e-posta adresinin ilk üç harfi). İlk gönderilen anketi 586 öğrenci doldurmuştur. İki hafta sonra anket katılımcılara bir kez daha gönderilmiştir. Doldurulan anketlerdeki GNO'ları eşleştirmek için öğrencilerden ilk aşamada belirledikleri kodu yazmaları istenmiştir. İkinci kez gönderilen anketi 484 öğrenci doldurmuştur. 484 öğrencinin GNO'larına ilişkin iki form arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. GNO'lar arasındaki korelasyonun .98 olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin gerçek GNO'larını bildirdiklerine yönelik kanıt olarak görülebilir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	İstatistikler
Cinsiyet	Erkek= 260 (%53.7), Kadın= 224 (%46.3)
Yaş	18-32 yaş aralığı; Ort. =23.04, ss= 2.89
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf = 157 (%32.4) 2. Sınıf = 144 (%29.8) 3. Sınıf = 61(%12.6) 4. Sınıf = 122 (%25.2)
Öğrenim Görülen Alan	Fen Bilimleri= 253 (52.3%) Sosyal Bilimler= 203 (41.9%) Sağlık Bilimleri= 28 (5.8%)

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcılara gönderilen ölçekler üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm cinsiyet, yaş, sınıf durumu, öğrenme alanı ve yılsonu not ortalaması gibi demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölümde ise Tuckman (1991) tarafından geliştirilen akademik erteleme ölçeği yer almaktadır. Ölçek Türkçe'ye Özer ve diğerleri (2013) tarafından uyarlanmıştır. 14 maddelik beşli Likert tipindedir. Ölçekte dört adet ters kodlanmış madde yer almaktadır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan, AE'ye daha fazla eğilimi ifade etmektedir. Üçüncü bölümde Akın (2006) tarafından geliştirilen 2x2 başarı hedef yönelimleri ölçeği yer almaktadır. Ölçek, öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirirken kendilerini nasıl motive ettiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, öğrenme-yaklaşma (OYA), öğrenme-kaçınma (OKA), performans-yaklaşma (PYA) ve performans kaçınma (PKA) hedef yönelimleri olmak üzere dört faktörlü 26 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi ölçeğin maddeleri hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında değişmektedir. Toplam puanlar her bir faktör için bağımsız olarak hesaplanmaktadır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri öğrenme-yaklaşma için .92, öğrenme-kaçınma için .97, performans-yaklaşma için .97 ve performans kaçınma hedef yönelimleri için .95 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Hipotezleri test etmek için öncelikle bazı varsayımlar incelenmiştir. İlk analiz verilerin normallik ve doğrusallığı ile ilgiliyken, ikinci analiz çalışmada ele alınan bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki olası çoklu bağlantının incelenmesine yöneliktir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ayrıca değişkenler arası çoklu bağlantının olup olmadığını incelemek için korelasyon düzeyleri ve VIF değeri incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon düzeylerinin .90'ın altında olması çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Çokluk vd., 2012). Araştırmada aracılık analizi için Hayes (2013) tarafından oluşturulan SPSS eklenti olarak kurulan Process uygulaması kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada yükseköğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları, akademik başarı düzeyleri ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu doğrultuda pearson moment çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyonlar, ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Ort	ss	1	2	3	4	5
1: GNO	2,60	0,60	-				
2: OYA	4,00	0,57	.305**	-			
3: OKA	3,31	0,76	-.007	.167**	-		
4: PYA	2,40	0,86	.128**	.027	*338**	-	
5: PKA	2,47	0,76	-.099*	-.245**	.453**	.568**	-
6: AE	2,93	0,49	-.344**	-.345**	.114*	.063	.315**

Not.  $N = 484$ , \*\* $p < .001$ , AE= Akademik Erteleme, GNO = Yılsonu Not Ortalaması, OYA= Öğrenme-Yaklaşma, OKA= Öğrenme-Kaçınma, PYA= Performans Yaklaşma, PKA= Performans Kaçınma

Tablo 2'de görüldüğü gibi, GNO ile OYA ( $r = .305$ ) ve PYA ( $r = .128$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, GPA ile PKA ( $r = -.099$ ) ve AE ( $r = -.344$ ) arasında negatif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bununla birlikte AE ile OYA arasında negatif ( $r = -.345$ ), AE ile PKA arasında pozitif bir ilişkiye ( $r = .315$ ) rastlanılmıştır.

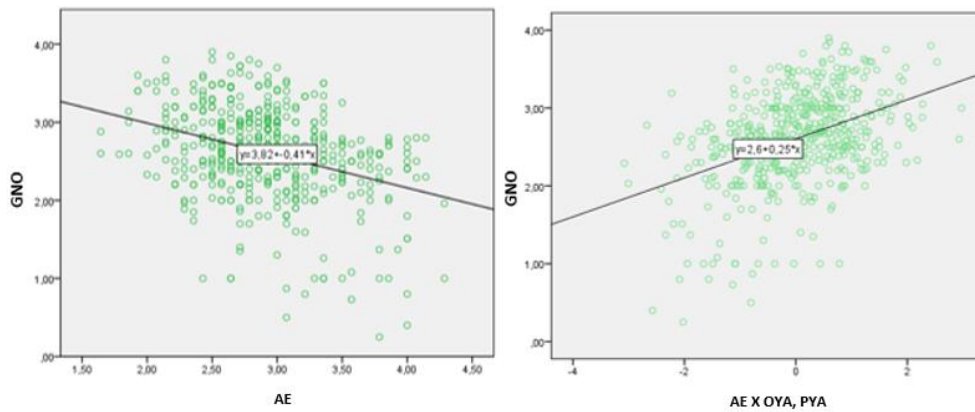
Tablo 2'de regresyon analizine ilişkin sonuçlar verilmektedir. Model 1 akademik ertelemenin, akademik başarıyı olumsuz yordadığını göstermektedir ( $F = 64.836$ ,  $p < .001$ ). AE, GNO'ya ait varyansın %12'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda Hipotez 1'in desteklendiği söylenebilir. Hipotez 2 AE'nin kaçınma yönelimlerini yordadığını varsaymaktadır (Model 2). Bulgular, AE'nin OKA ve PKA dâhil olmak üzere kaçınma hedef yönelimlerini ( $F = 26.781$ ,  $p < .000$ ) anlamlı olarak yordadığı ve kaçınma hedef yönelimlerine ilişkin varyansın %10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Hipotez 2'nin desteklendiği söylenebilir.

Hipotez 3, AE'nin yaklaşma yönelimlerini negatif olarak yordadığını varsaymaktadır (Model 3). Bu hipotez ve desteklendiği belirlenmiştir ( $F = 34.178$ ,  $p < .000$ ). AE, yaklaşma yönelimlerine ait varyansın %12'sini yordamaktadır. Hipotez 4 kaçınma hedef yönelimlerinin AB'yi negatif olarak yordadığını varsaymıştır (Model 4). Bulgular hipotezin desteklendiğini göstermektedir ( $F = 2.816$ ,  $p < .061$ ).

Hipotez 5, yaklaşma yönelimlerinin AB'yi pozitif olarak yordadığını varsaymaktadır (Model 5). Analiz sonuçları, yaklaşma yönelimlerinin AB'yi anlamlı olarak yordadığı ( $F= 28.894$ ,  $p< .000$ ) ve AB'ye ilişkin varyansın %11'ini yordadığı göstermektedir. Hipotez 6, AE ve AB arasındaki ilişkide yaklaşma hedef yönelimlerinin aracı bir etkisi olduğunu varsaymaktadır. Sonuçlar, yaklaşma hedef yönelimlerinin AE'yi AB'yi anlamlı olarak yordadığını göstermektedir ( $F= 34.485$ ,  $p< .001$ ). Öğrencilerin yaklaşma hedef yönelimleri AE'ye ve AB'ye ait varyansın %18'ini yordamaktadır. Yaklaşma hedef yönelimleri ve AE birlikte değerlendirildiğinde, AE'nin AB üzerindeki olumsuz etkisinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Hipotez 6'nın desteklendiği söylenebilir.

**Tablo 3.** Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordayan	Yordanan	Coefficient	SE	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>
Model 1	Sabit		3.818	.153	24.993	.000	64.836	.000	.344	.119
	AE	→ GNO	-.344	.051	-8.052	.000				
Model 2	Sabit		2.471	.100	24.688	.000	26.781	.000	.317	.100
	AE	→ OKA PKA	-.036 .331	.031 .032	-7.746 6.829	.456 .000				
Model 3	Sabit		4.023	.159		.000	34.178	.000	.353	.124
	AE	→ OYA PYA	-.347 .072	.037 .025	-8.135 1.693	.000 .091				
Model 4	Sabit		2.714	.126	21.492	.000	2.816	.061	-	-
	OKA PKA	→ GNO	.048 -.120	.040 .040	.943 -2.369	.346 .018				
Model 5	Sabit		1.152	.193	5.977	.000	28.894	.000	.327	.107
	OYA PYA	→ GNO	.302 .119	.045 .030	7.002 2.772	.000 .006				
Model 6	Sabit		2.522	.283	8.904	.000	34.485	.000	.421	.177
	OYA PYA AE	→ GNO	.204 .140 -.283	.046 .029 .053	4.608 3.368 -6.393	.000 .001 .000				

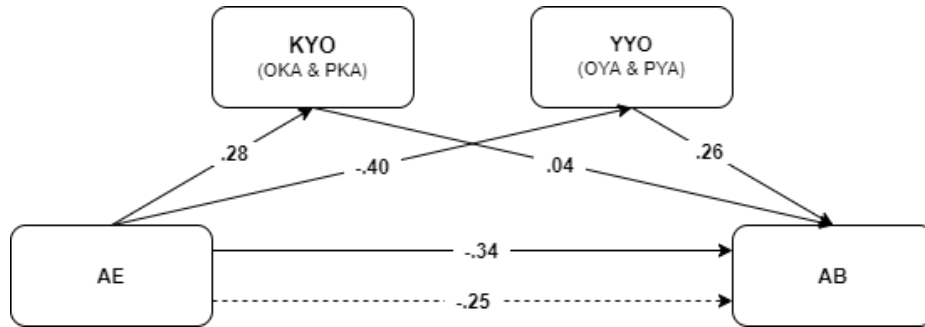


**Şekil 2.** Akademik erteleme, Öğrenme ve Performans Yaklaşımının GNO Üzerindeki Yordama Gücü

Şekil 2'de görüldüğü gibi, AE davranışları AB'yi azaltırken, yaklaşma hedef yönelimleri AB'de doğrusal bir artışa neden olmuştur. Daha spesifik olarak AB, AE davranışları tarafından negatif olarak yordanmaktadır ( $R^2= .119$ ).



Bununla birlikte yaklaşma hedef yönelimleri AB'yi pozitif olarak yordamaktadır ( $R^2 = .107$ ). Şekil 3 aracılık sonuçlarını daha iyi yorumlamak için tasarlanmıştır.



Şekil 3. Aracılık Modeli

Model 1'de AE ile AB arasındaki katsayı değeri  $-.34$  olup, anlamlıdır ( $p < .05$ ). Model 3'te gösterildiği gibi Model 1'e yaklaşma hedef yönelimleri eklendiğinde bu değer  $-.25$  olarak azalmıştır. Bu değişiklik, AE'nin AB üzerindeki olumsuz etkisinin yaklaşma hedef yönelimleri yoluyla azaltılabileceğini göstermektedir. Sonuçlar, aracılık etkisinin anlamlı olduğunu ve beklenen güven aralığında ( $GA = -1.238, -0.248$ ) olduğunu göstermektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yükseköğretim öğrencilerinin akademik performanslarını iyileştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinin yaklaşma hedef yönelimleri aracılığıyla nasıl azaltılabileceği incelenmiştir. Sonuçlar  $H_1$ ,  $H_2$ ,  $H_3$  ve  $H_5$ 'in desteklendiğini,  $H_4$ 'ün ise red edildiğini göstermektedir. Bulgular ilk hipotezle ( $H_1$ ) tutarlı ve literatürle (Kim & Seo 2015; Steel 2007; Goroshit & Hen, 2019) uyumlu olarak akademik erteleme davranışının akademik başarıyı doğrudan ve olumsuz yordadığını göstermektedir. Batool (2020), Okoye ve Onokpaunu (2020) ve Hayat ve diğerleri'nin (2020) akademik ertelemenin zayıf akademik başarı ile ilişkili olduğu raporu, bu çalışmanın sonuçları ile desteklenmektedir. Azhari (2019) tarafından teorik ve ampirik temellere dayalı çalışmalardan oluşan meta-analizde akademik erteleme ve akademik performans arasında negatif bir ilişkinin olduğuna dikkat çekilmektedir. Azhari'nin (2019) çalışmasında akademik performansın artırılması için yükseköğretim öğrencilerinin erteleme sorunlarının ele alınmasının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Çalışmanın ikinci bulgusu, AE'nin kaçınma hedef yönelimlerini pozitif olarak yordadığıdır. Bir başka deyişle akademik erteleme eğiliminin artması, yüksek not alamama korkusu ile ilişkili olan öğrenme ve performans kaçınma yöneliminin artmasına neden olmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Seo'nun (2009) yaptığı çalışmada da, akademik erteleme eğilimi ile kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Mevcut çalışmada akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı dramatik bir biçimde düşürdüğü görülmüştür. Bu bağlamda akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarıyla ilişkisi öğrencilerin öğrenme ve performans göstermede kaçınma yönelmelerinin artmasıyla da ilgili olabilir. Bu durum bir savunma mekanizması olarak da düşünülebilir. Nitekim Elliot ve McGregor (2001) kaçınma yöneliminin başarısız olma korkusu ile ilişkili olduğunu belirterek, bu tür hedeflerin daha fazla erteleme davranışına neden olabileceğini öne

sürmüştür. Benzer biçimde Kandemir ve diğerleri (2017) başarısız olma korkusunun öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir değişken olduğunu rapor etmesi bu araştırmanın bulgularını güçlendirmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri öğrenme ve performans kaçınma yönelimlerinin ortaya çıkmasında bir neden olabileceği gibi bir sonuç olarak da düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu akademik erteleme eğiliminin, öğrenme ve performans yaklaşımı yönelimlerini olumsuz yordamasıdır. Sonuçlar literatürdeki diğer çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Howell ve Watson (2007) öğrenme yaklaşma yönelimindeki öğrencilerin akademik erteleme eğilimini benimsemediklerini belirtmiştir. Araştırmada erteleme eğilimi ile yaklaşma yönelimi arasında negatif ilişkiye rastlanılmıştır. Zamansal Motivasyon Teorisi'nde (Steel, 2007) öğrenme yaklaşımı odaklı öğrencilerin erteleme eğilimlerinin olmamasının daha yüksek içsel motivasyona sahip olmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Howell & Watson (2007). Burger'a (2006) göre bireylerin öğrenme sürecinin başlangıcında ortaya koydukları hedeflerin (başarı yönelimleri) öğrenme süreci sonundaki başarıyla ilişkilidir. Ek olarak Birol ve Günel (2019) öğrenme yaklaşma yönelimindeki öğrencilerin bilgi edinme konusunda hırslı olduklarını ve amaçlarına ulaşabileceklerine inandıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda akademik erteleme eğilimi, istenen sonuçlara ulaşmaya aracılık etme yönelimi olarak tanımlanan yaklaşma yönelimlerini olumsuz etkileyebileceği sonucuna varılabilir.

Çalışmada kaçınma hedef yönelimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezin (H4) reddedildiği belirlenmiştir. Yaklaşma hedef yönelimleri ile akademik başarı (H5) arasındaki ilişkiye dair sınıanan bir diğer hipotezin ise kabul edildiği görülmüştür. Sonuçlar öğrenme ve performans yaklaşma yönelimlerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde olumlu yordadığını göstermektedir. Performans kaçınma yöneliminin ise akademik başarıyı negatif yordadığı belirlenirken, öğrenme kaçınma yöneliminin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular, performans yaklaşma yönelimlerinin akademik başarı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bildiren başta Elliot ve Church (1997) olmak üzere birçok çalışmayı güçlü bir şekilde desteklemektedir. Goraya ve Hasan'ın (2012) yaptığı çalışmada yükseköğretim öğrencilerin akademik başarıları ile yaklaşma yönelimleri arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilirken, kaçınma yönelimleri ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Elliot ve Harackiewicz (1996) düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre daha fazla kaçınma yönelimlerini benimsediklerini tespit etmesi bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrenme yaklaşma davranışının öğrencilerin yeteneklerini ve becerilerini geliştirmeye yöneltmesi, performans yaklaşma davranışının ise diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeye yönelik çabasını artırması akademik başarının yükselmesinde etkili olabilir.

Araştırmada akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık etkisine ilişkin hipotezin (H6) kabul edildiği görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları akademik ertelemenin, GNO üzerindeki olumsuz etkisinin öğrenme ve performans yaklaşma yönelimleriyle azaltıldığına ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır. Araştırmacılar akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenme ve performans yaklaşma yönelimlerinin aracılık rolünü inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlamamışlardır. Fakat akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin farklı çalışmalarda ele alındığı görülürken başarı

yönelimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin de çeşitli çalışmalarda incelendiği söylenebilir. Genel olarak, akademik ertelemenin tüm öğrenciler için olumsuz bir etkisi olduğu görülürken (Ferrari, 2010; Balkis & Duru, 2009), yaklaşma yönelimleri ile bu etkinin azaltılabileceği (Howell & Watson, 2007) bulgusu literatürle uyumludur. Howell ve Watson, (2007) ertelemenin yaklaşma yönelimleriyle negatif, kaçınma yönelimleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Soric ve diğerlerinin (2017) başarı yönelimleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu bildirdikleri görülmektedir. Literatürdeki farklı çalışmaların bulguları bir arada incelendiğinde akademik ertelemenin akademik başarıyı azalttığı, yaklaşma yönelimlerinin ise akademik başarıyı artırdığı görülmektedir. Bu çerçevede akademik erteleme eğiliminin akademik performans üzerindeki olumsuz etkisinin azaltılmasında öğrencilerin yaklaşma yönelimlerinin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öğrencilerin yaklaşma hedef yönelimlerinin akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini azaltan ve akademik başarılarını artıran öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin benimsemeleri için teşvik edilmeleri önemlidir. Bazı araştırmalarda (Linnenbrink, 2005; Urdan & Schoenfelder, 2006) öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırmak için yaklaşma hedef yönelimlerine odaklanan müdahale programlarının önerildiği görülmektedir. Bu tür müdahale programlarının öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerini benimseme eğilimlerini azaltabilir. Bu nedenle eğitimciler, politikacılar ve diğer paydaşlar öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerini azaltmak ve yaklaşma hedef yönelimlerini artırmak için müdahale programları geliştirmelidirler.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklara sahip olduğu söylenebilir. İlk sınırlılık çalışmanın kesitsel yapısı ile ilgilidir. Kenny (2008) kesitsel verilere aracılık analizi uygularken araştırmacıların dikkatli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalar mevcut çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapısal eşitlik modellemesi ile birlikte diğer araştırma yöntemlerini de kullanmaları önerilir. İkinci sınırlama yapısal eşitlik modellerinin araştırmacıların varsayımlarına bağlı olmasıyla ilgilidir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalar öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri, başarı hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelemek amacıyla farklı hipotezleri test edebilirler.

#### **Etik Metni**

Bu makalede dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği ile dergi etik kurallarına uyuldu. Makale ile ilgili doğabilecek herhangi bir ihlalin sorumluluğu yazar(lar)a aittir. Araştırma etik ilkeler açısından E-97132852-302.14.01-40368 sayı numarası ile Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nca uygun bulunmuştur.

**Yazar(lar) Katkı Oranı:** Bu makalede ilk yazarın çalışmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın çalışmaya katkı oranı %50'dir.

**KAYNAKÇA**

- Ahmet, A. (2006). 2x2 achievement goal orientations scale: The study of validity and reliability. *Sakarya University Journal of Education*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 363-370. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75415>
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arslan, S., & Ahmet, A. (2015). The validity and reliability study of 2x2 achievement goal orientations scale (revised form). *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Balkis, M., & Duru, E. (2010). The role of general and performance self-esteem in relation academic procrastination and academic achievement. *Pamukkale University Journal of Education*, 27(27), 159-170.
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). An investigation of the academic procrastination among university students in related to various variables. *Ege Journal of Education*, 2(7), 57-73. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.547262>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1), 18-32.
- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 174-187. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12280>
- Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Biröl, 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 Journal of Education and Instruction*, 9(2), 435-450. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.014>
- Buluş, M. (2011). Objective orientations, locus of control and academic achievement from the perspective of individual differences in teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 529-546. <https://doi.org/10.14527/9786053644309.08>
- Burger, J. M. (2006). *Personality* (İ Deniz, E Sarıoğlu, Trans.). Kaknüs Publisher.
- Burka, J. B., & Yuen L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Cole, J. S., Rocconi, L., & Gonyea, R.M. (2012). *Accuracy of self-reported grades: Implications for research*. [http://cpr.indiana.edu/uploads/2012\\_AIR\\_Cole-Rocconi-Gonyea.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/2012_AIR_Cole-Rocconi-Gonyea.pdf)
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S.M. (2003). A 2x2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 456-476. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.456>

- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Deemer, E. D., Yough, M., & Morel, S. A. (2018). Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: Exploring the moderating role of competence perceptions. *Motivation and Emotion, 42*(2), 200-213. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9649-z>
- Effert, R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*(1), 151-156. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9000-9>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). "A 2 × 2 Achievement Goal Framework", *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports, 68*(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done*. John Wiley & Sons.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority influences on the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality, 28*(1), 87-100. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. Plenum.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*(7), 1549-1557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Goraya, F., & Hasan, S. S. (2012). Achievement Goal Orientation and Academic Performance in Undergraduate Students. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology, 10*(2), 27-31. <https://doi.org/10.1177/0255761417734693>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology, 2019*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3>
- Hashemi, T., Mostafavi, F., Mashinchi-Abbasi, N., & Badri, R. (2012). Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination. *Contemporary Psychology, Biannual Journal of the Iranian Psychological Association, 7*(1), 73-84. <https://doi.org/10.29252/jcmh.6.3.20>

- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of Academic Procrastination Among Medical Students and Its Relationship with Their Academic Achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7), 1-7. <https://doi.org/10.5812/semj.96049>.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256–262.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.006>
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Analyzing success intention levels of students having pedagogical formation training. *Dicle University Social Sciences Institute Journal*, 4(8), 31-43. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2016.13540>
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision-making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T., & Avcı, M. (2017). Causes of Academic Procrastination of Students Who Made Class Repetition. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 19(2), 285-302.
- Kayış, A. R. (2013). *Investigating achievement goals of university students*. [Unpublished master's thesis]. University of Anadolu.
- Kenny, D. A. (2008). Reflections on mediation. *Organizational Research Methods*, 11(2), 353-358. <https://doi.org/10.1177/1094428107308978>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63–82. <https://doi.org/10.3102/00346543075001063>
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/10413200252907789>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>

- Menderes, H. Ç. (2009). *The analysis of achievement goal orientations of university students according to coping style, emotionality and academic achievement*. [Unpublished master's thesis]. University of Gazi.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality & Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Moshtaghi, S., & Moayedfar, H. (2017). The role of psychological capital components (Hope, Optimism, Resiliency and Self-Efficacy) and Achievement goals orientation in predicting academic procrastination in students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 61-78. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2017.9753.1299>
- Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (2020). Relationship between self-esteem, academic procrastination and test anxiety with academic achievement of post graduate diploma in education (pgde) students in Delta State University, Abraka. *International Scholars Journal of Arts and Social Science Research*, 3(1), 37-47. <https://doi.org/10.2705/isjassr.v2i3.26>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies Among Graduate Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-110.
- Orpen, C. (1998). The Causes and Consequences of Academic Procrastination:A Research Note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75. <https://doi.org/10.1080/0140672980210107>
- Özer, A., & Altun, E. (2011). The reasons for academic procrastination among university student. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(21), 45-72. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.340859>
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257 <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- 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. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.113x28z7>
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Potts, T. J. (1987). *Predicting Procrastination on Academic Tasks with Self-Report Personality Measures*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hofstra.
- Rafii, F., Rasouli, F.S., Ghezeljeh, T. N., & Haghani, H. (2014). The relationship between academic procrastination, academic achievement, and self-efficacy in nursing students of Tehran University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(1), 32-40.
- Roberts, G. C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievements goals, personal agency beliefs, and the motivational climate*. IL:Human Kinetics

- Rothblum, E. D, Solomon ,L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37(7), 911-919. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.7.911>
- Setayeshi-Azhari, M. (2019). Procrastination and academic performance: A meta-analysis study. *Journal of Applied Psychological Research*, 10(1), 115-133. 10.22059/JAPR.2019.72624
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31,503-509.
- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278. <https://doi.org/10.1080/00220679909597606>
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, T(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri*. Türk Psikoloji Yazıları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (p. 724). Thomson/Brooks/Cole.
- Tenne, R. (1997). *A typology of procrastination in making minor and major decisions*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Tel-Aviv.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 6, 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1989). Procrastination “busting”. *Educational Technology*, 29(3), 48-49. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>



- Uzun, B., & Demir, A. (2015). Procrastination: Types, components, demographic effects, and cultural differences. *Ege Journal of Education*, 16(1), 106-121.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131-142>.
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408. <https://doi.org/10.1177/0013164494054002014>
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). Analysis of the academic procrastination behaviors of adolescents in terms of certain variables. *OPUS -International Journal of Society Researches*, 6(10), 80-101. <https://doi.org/10.26466/opus.515067>
- Yorulmaz, A. (2003). *Investigation of procrastination behavior in terms of various psychological variables*. [Unpublished master's thesis]. University of Ankara