IJPADE
International Journal of Progression and Development in Education
www.ijpade.com
E-ISSN 2980-0986

"Halledeceğim… ama Sonra": Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Nicel Bir Analiz

Esranur KILIÇ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, esra272004@gmail.com, Türkiye, 0009-0009-1875-9510

Enes ŞİMŞEK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, enes.simsek272021@gmail.com, Türkiye, 0009-0003-9908-5154

Gülsima BAYRAMOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, gulsimabayramoglu@gmail.com, Türkiye, 0009-0005-0719-3217

[1]Murat Berat UÇAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye, berat@kilis.edu.tr 0000-0001-9479-7142

MAKALE BİLGİSİ

Geliş : 12.09.2025
Kabul: 30.12.2025
Makale türü: Araştırma makalesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme davranış düzeylerini belirlemek ve bu davranışların cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışma, genel tarama deseni ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 140 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş; betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının genel akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin demografik özelliklerden çok bireysel çalışma alışkanlıkları, görev algıları ve öz-düzenleme süreçleri ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: akademik erteleme, öğretmen adayları, demografik değişkenler

Atıf

Kılıç, E., Şimşek, E., Bayramoğlu, G., & Uçar, M. B. (2025). "Halledeceğim… ama Sonra": Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlcarına ilişkin nicel bir analiz. *International Journal of Progressive Studies in Education, 3*(2), 23-39. https://doi.org/10.5281/zenodo.18108736

"I'll Handle It… Later": A Quantitative Study on Preservice Teachers' Academic Procrastination

Esranur KILIÇ, Kilis 7 Aralık University, esra272004@gmail.com, Türkiye, 0009-0009-1875-9510

Enes ŞİMŞEK, Kilis 7 Aralık University, enes.simsek272021@gmail.com, Türkiye, 0009-0003-9908-5154

Gülsima BAYRAMOĞLU, Kilis 7 Aralık University, gulsimabayramoglu@gmail.com, Türkiye, 0009-0005-0719-3217

Murat Berat UÇAR, Kilis 7 Aralık University, berat@kilis.edu.tr, Türkiye, 0000-0001-9479-7142

ARTICLE INFO

Recieved: 12.09.2025
Accepted: 30.12.2025
Article type: Research article

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the academic procrastination levels of pre-service teachers studying at a faculty of education and to examine whether these levels differ according to gender, grade level, and academic department. The study was conducted using a quantitative research approach and designed within the general survey model. The sample consisted of 140 pre-service teachers enrolled in a state university located in the Southeastern Anatolia Region of Türkiye, all of whom participated voluntarily. Data were collected through a demographic information form and the Academic Procrastination Behavior Scale developed by Ocak and Bulut (2015). Data were analyzed using SPSS, employing descriptive statistics, independent samples t-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA). The findings revealed that pre-service teachers demonstrated a moderate level of academic procrastination. Moreover, academic procrastination levels did not significantly differ according to gender, grade level, or academic department. These results suggest that academic procrastination among pre-service teachers may be more closely associated with individual study habits, task perceptions, and self-regulation processes rather than demographic characteristics.

Keywords: academic procrastination, pre-service teachers, demographic variables

[1]Sorumlu yazar (Corresponding author)

GİRİŞ

Lucius Annaeus Seneca, Hayatın Kısalığı Üzerine adlı eserinde insanın zamanın azlığından değil, onu boşa harcamasından yakındığını söyler (Seneca, 2005). Benzer biçimde Alan Lakein (1973) de zamanı boşa harcamanın, yaşamı da boşa harcamak anlamına geleceğini belirterek zaman yönetiminin bireysel yaşamdan akademik yaşama kadar geniş bir alanda belirleyici olduğunu vurgular. Yaşamın her aşamasında önemli bir yere sahip olan etkili zaman yönetimi, akademik yaşamda da vazgeçilmez bir beceri olarak görülmektedir (Demirtaş ve Özer, 2007). Bu bağlamda erteleme davranışı, özellikle akademik görevlerin yürütülmesinde karşılaşılan en yaygın öz-düzenleme sorunlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır (Akpur, 2020; Kim ve Seo, 2015). Geleceğin öğreticileri olan öğretmen adayları açısından bakıldığında, akademik görevlerin ertelenmesinin yalnızca başarıyı değil, aynı zamanda mesleki disiplin ve öz-düzenleme becerilerini de olumsuz etkilediği bilinmektedir (Svartdal vd., 2020; Ziegler ve Opdenakker, 2018).

Akademik erteleme, bireyin öğrenmeyle ilgili bir görevi, olumsuz sonuçlarını bilmesine rağmen gönüllü olarak geciktirmesi şeklinde tanımlanır (Steel ve Klingsieck, 2016). Bu davranış, motivasyon eksikliği, düşük öz-yeterlik ve zaman yönetimi sorunlarıyla ilişkilidir (Albayrak vd., 2016). Türkiye'de ve dünyada yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının düzenli olarak akademik görevlerini ertelediğini göstermektedir (Akpur, 2020; Özer vd., 2009). Bu durum, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumsuz etkiler yaratmakta ve psikolojik iyi oluş düzeylerini düşürdüğü sonucunu doğurmaktadır (Kim ve Seo, 2015).

Erteleme davranışı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içerir ve bu süreçler bireyin niyeti ile eylemi arasındaki tutarsızlıkla yakından ilişkilidir (Klingsieck, 2013). Son yıllarda yapılan çalışmalar, akademik ertelemenin bir öz-düzenleme başarısızlığı olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur (Marie-Amélie ve Shankland, 2023; Shaked ve Altarac, 2022). Özellikle yüksek dürtüsellik ve düşük vicdanlılık düzeyi, erteleme eğiliminin güçlü yordayıcıları arasındadır (Steel ve Klingsieck, 2016). Ayrıca akademik öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin görevleri erteleme eğilimini artırmaktadır (Ziegler ve Opdenakker, 2018). Mükemmeliyetçilik eğilimi de erteleme davranışıyla ilişkilidir; hataya tahammülü olmayan bireyler, 'kusursuz olma' baskısı nedeniyle akademik görevleri başlatmaktan kaçınabilir (Odacı ve Kaya, 2019). Akademik kaygı ve başarısızlık korkusu ise, özellikle öğretmen adaylarında ertelemenin duygusal yönünü güçlendiren faktörlerdir (Balkıs ve Duru, 2017). Bu özellikler, öğretmen adaylarının akademik görevleri algılama ve yönetme biçimlerini doğrudan etkilediği için erteleme eğiliminin önemli bireysel belirleyicileri arasında değerlendirilmektedir.

Akademik erteleme davranışını ölçmek amacıyla farklı dönemlerde geliştirilen ölçekler, kavramın yalnızca davranışsal yönünü değil, aynı zamanda duyuşsal (emosyonel) bileşenlerini de kapsamaya başlamıştır. Örneğin, Ocak ve Bulut (2015) tarafından öğretmen adayları üzerinde geliştirilen Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, 38 madde ve dört boyuttan (sorumsuzluk, akademik mükemmeliyetçilik, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmene ilişkin olumsuz algı) oluşmaktadır. Bu ölçek, Türkiye'de

öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını çok boyutlu biçimde değerlendirmede güçlü bir araçtır. Uluslararası düzeyde de benzer çok boyutlu ölçüm araçları geliştirilmiştir. Örneğin, Haghbin (2015) geliştirilen Akademik Ertelemenin Çok Yönlü Ölçümü (Multifaceted Measure of Academic Procrastination, MMAP), ertelemeyi dört bağlam-özgül ölçüm ile ele almaktadır: Erteleme Davranışı Ölçeği (PBS), Algılanan Olumsuz Sonuçlar Ölçeği (PNCS), Olumsuz Duygular Ölçeği (NES) ve Erteleme Süresi Ölçeği (PDS). Bu yapı, erteleme davranışının davranışsal, duyuşsal, sonuç algısı ve süre olmak üzere dört temel boyut üzerinden değerlendirilebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Bashir ve Gupta (2019) ise zaman yönetimi, görevden kaçınma, samimiyet ve kişisel inisiyatif olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçek geliştirerek ertelemenin yalnızca bir davranış biçimi değil, aynı zamanda görev algısı, öz-disiplin ve kişisel sorumluluk süreçleriyle yakından ilişkili bir yapı olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bobe vd. (2022), akademik ertelemenin hem davranışsal gecikme hem de buna eşlik eden duygusal rahatsızlık boyutlarını kapsayan Davranışsal ve Duygusal Akademik Erteleme Ölçeği'ni (BEPS) geliştirmiş; doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin iki yüksek düzeyde ilişkili faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bu araştırmalar, akademik ertelemenin yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme ortamlarının niteliğiyle de şekillendiğini göstermektedir.

Son yıllarda yapılan meta-analiz çalışmalarında (Akpur, 2020; Kim ve Seo, 2015), akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum, ölçme araçlarının yalnızca davranış düzeyinde değil, duyuşsal ve bilişsel yönleriyle de ele alınması gerektiğini göstermektedir. Güncel çalışmalarda, özellikle çevrim içi öğrenme ortamlarındaki akademik erteleme eğilimlerinin arttığı da vurgulanmaktadır (Sun ve Kim, 2022).

Akademik erteleme, yalnızca kişilik özellikleriyle değil, çevresel faktörlerle de ilişkilidir. Öğretmen desteği, algılanan akademik baskı ve öğrenme ortamının niteliği, öğrencilerin erteleme davranışını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Duan vd., 2024). Ayrıca dijital çağın getirdiği dikkat dağınıklığı ve sürekli erteleme kültürü, öğrencilerde dijital erteleme kavramını gündeme getirmiştir (Kayıtmaz, 2024). Bu kapsamda, akademik ertelemenin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik araştırmalar da dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin daha yüksek erteleme eğilimi gösterdiği (Bulut ve Ocak, 2017), bazı çalışmalarda ise fark bulunmadığı rapor edilmiştir (Ekşi ve Dilmaç, 2010). Benzer şekilde Ocak vd. (2024), sınıf düzeyinin akademik erteleme davranışlarında rol oynamadığını belirtirken, Yardım ve Engin (2022) öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışlarının anlamlı şekilde farklılaştığını rapor etmiştir. Bu farklı ve çelişkili bulgular, demografik değişkenlerle akademik erteleme arasındaki ilişkinin tutarlı bir örüntü sunmadığını ve bu nedenle güncel örneklemlerle yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının düzeyini belirlemek ve bu davranışların cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm gibi demografik

değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyi nedir?
- Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının düzeylerini incelemeyi amaç edinen bu nicel araştırma, genel tarama deseni ile tasarlanmıştır. Nispeten geniş örneklem üzerinde yürütülen tarama çalışmalarında, genellikle bireylerin bir konu ya da olgu hakkında görüş, tutum, algı gibi değişkenlerin mevcut durumunu tanımlamaya olanak tanır (Karasar, 2024). Bu desenin tercih edilme nedeni, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının mevcut durumunu betimlemek ve belirli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymaktır.

Katılımcılar

Araştırmanın hedef evreni, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki eğitim fakültesi öğrencileridir. Ulaşılabilir evren ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu öğrenciler arasından gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 140 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcılar her sınıf düzeyinden ve altı farklı bölümden gelmekte olup, cinsiyet dağılımının da dengeli olduğu söylenebilir (n = 75, %53,6'sı kadın; n = 65, %46,4'ü erkek).

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	75	53,6
	Erkek	65	46,4
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	31,4
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	21	15,0
	Özel Eğitim Öğretmenliği	19	13,6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	12,9
	Türkçe Öğretmenliği	29	20,7
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	6,4
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	24	17,1
	2. Sınıf	52	37,1
	3. Sınıf	39	27,9
	4. Sınıf	25	17,9
Toplam		**140**	**100,0**

Örneklem, olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun (kolayda) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni araştırmacılara erişim kolaylığı sağlaması ve zaman ile maliyet açısından verimli olmasıdır. Çünkü bu yöntemde araştırmacılar yakın ve ulaşılması kolay bireyleri seçmeyi yeğler (Karasar, 2024).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, demografik bilgi anketi ve Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının akademik görevleri erteleme davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri, alan yazını incelemesi ve öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulmuş, 75 maddelik taslak form üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda 37 madde çıkarılmış ve nihai form 38 maddeden oluşmuştur. Nihayetinde, ölçek 38 maddelik ve dört boyutlu bir ölçme aracıdır: sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmene yönelik olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik. Orijinal çalışmada toplam güvenirlik katsayısı $\alpha = .95$ olarak rapor edilmiştir. Mevcut araştırmada gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .91$, faktör yük değerleri ise .52 ile .81 arasında hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını çok boyutlu biçimde değerlendirmek için uygun bir araç olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016).

Veri toplama sürecinde, ölçeğin dijital forma aktarımı sırasında teknik bir nedenle orijinal ölçekte yer alan bir maddeye (34. madde) ilişkin veri toplanamamıştır. İlgili madde, "öğretmene yönelik olumsuz algı" alt boyutunda yer almaktadır. Analizler bu durum dikkate alınarak yürütülmüş; söz konusu alt boyut için iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .77$, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha = .91$ olarak hesaplanmıştır. Orijinal çalışmada raporlanan alt boyut güvenirliği ($\alpha = .78$) ile karşılaştırıldığında farkın oldukça küçük olduğu görülmekte, tek maddelik kaybın alt boyutun yapısal bütünlüğünü anlamlı biçimde zedelemediği sonucuna varılmıştır.

Etik kurul onayı ve gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra, demografik bilgi anketi ve Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği dijital ortama aktarılmış ve veri toplama araçları Google Form aracılığıyla katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmaya katılım çağrısı yüz yüze ve çevrim içi duyurularla yapılmış; veri toplama süreci yaklaşık üç haftada tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçmeden önce normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin [-1, 1] aralığında yer aldığı, ayrıca histogram eğrileri ile Q–Q plot grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

Eksik kalan maddenin ölçeğin yapısını etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla, alt boyutlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları analiz edilmiştir. Bu ek analiz, maddenin çıkarılmasının alt boyutlar arasındaki ilişkileri bozup bozmadığını ve ölçeğin dört boyutlu yapısının korunup korunmadığını değerlendirmek için yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, öncelikle ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmış; ardından gruplar arası farkları incelemek amacıyla cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre farkları test etmek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır.

GÜVENİLİRLİK ve GEÇERLİK

Geçerlik ve güvenirlik, nicel araştırmalarda ölçme aracının doğru ve tutarlı sonuçlar vermesi için vazgeçilmez kriterlerdir (Sürücü ve Maslakçı, 2020). Bu araştırmada kullanılan Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, öğretmen adayları üzerinde geliştirilmiş, dört boyutlu yapısı orijinal geliştirici çalışma kapsamında doğrulayıcı faktör analizleriyle desteklenmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Mevcut çalışmada ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .91$, alt boyut güvenirlikleri ise .77–.89 aralığında bulunmuştur. Ölçekteki bir maddeye ilişkin veri toplanamaması, güvenirlik analizlerinde dikkate alınmış; yapılan testler bu eksikliğin ölçeğin iç tutarlılığı ve yapısal bütünlüğü üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermiştir.

Araştırma, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaktan ziyade mevcut durumları ve farkları betimlemeyi amaçlayan bir tarama çalışması olduğundan, iç geçerlik deneysel tasarımlardaki iç tehditlerle aynı düzeyde sorgulanmaz (Fraenkel vd., 2018). Bununla birlikte, ölçme aracının tüm katılımcılara aynı koşullarda uygulanması, yönergelerin standartlaştırılması ve veri toplamanın kısa bir zaman aralığında tamamlanması, iç geçerliği olumsuz etkileyebilecek tutarsızlıkları azaltmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği açısından bulgular, örneklemin özellikleri ve uygun örnekleme yönteminin sınırlılıkları göz önünde bulundurularak, benzer sosyokültürel bağlamlardaki öğretmen adaylarına dikkatli biçimde genellenebilir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin düzeyini ve bu eğilimlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm gibi demografik değişkenlerle bağlantı taşıyıp taşımadığını belirlemek üzere analiz edilmiştir. Öncelikle ölçeğin alt boyutlarının veri üzerinde tutarlı işleyip işlemediğini değerlendirmek için alt boyutlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bu işlem, veri toplama sürecinde orijinal ölçekteki bir maddenin eksik olmasının alt boyutlar arası ilişkilere anlamlı bir bozulma getirip getirmediğini kontrol etmeyi hedeflemektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları, alt boyutlar arasındaki ilişkilerin hem istatistiksel olarak anlamlı hem de kavramsal olarak beklenen yönlerde olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Akademik Erteleme Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Sorumsuzluk	—	.09	.45**	.44**
2. Akademik Görevin Algılanan Niteliği	.09	—	-.23**	-.21*
3. Öğretmene Yönelik Olumsuz Algı	.45**	-.23**	—	.50**
4. Akademik Mükemmeliyetçilik	.44**	-.21*	.50**	—

p < .05 için *, p < .01 için **, N = 140.

Alt boyutlar arasında özellikle "sorumsuzluk" ile hem "öğretmene yönelik olumsuz algı" (r = .447, p < .01) hem de "akademik mükemmeliyetçilik" (r = .441, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyut yapısının veri üzerinde korunduğunu ve eksik maddenin yapısal bütünlüğü anlamlı biçimde zayıflatmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının genel akademik erteleme düzeyine ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde (Tablo 3), ortalama puanın 2.77 (ss = .61) olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçek aralığı dikkate alındığında, katılımcıların orta düzeye yakın bir akademik erteleme eğilimi sergilediğine işaret etmektedir. Alt boyut ortalamaları ise sırasıyla sorumsuzluk ($\bar{x}$ = 2.79, ss = 0.92), akademik görevin algılanan niteliği ($\bar{x}$ = 2.33, ss = 0.94), öğretmene yönelik olumsuz algı ($\bar{x}$ = 3.10, ss = 1.03) ve akademik mükemmeliyetçilik ($\bar{x}$ = 2.86, ss = 1.03) şeklindedir. Bu görünüm, öğretmen adaylarının öğretmene yönelik olumsuz algı boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha yüksek, akademik görevin algılanan niteliğinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğunu; dolayısıyla erteleme davranışının boyutlar arasında değişken bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışı Düzeyleri

Değişken	**N**	**Min**	**Max**	$\bar{x}$	**ss**
Sorumsuzluk	140	1.00	4.74	2.79	0.92
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	140	1.00	5.00	2.33	0.94
Öğretmene Yönelik Olumsuz Algı	140	1.00	5.00	3.10	1.03
Akademik Mükemmeliyetçilik	140	1.00	5.00	2.86	1.03
Genel Akademik Erteleme (Toplam)	**140**	**1.35**	**4.16**	**2.77**	**0.61**

Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Sonuçlar, varyansların homojen olduğunu göstermektedir, Levene's $F(1, 138) = 0.76$, $p = .385$.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Erteleme Davranışı Düzeylerine ilişkin t-testi Analizi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kadın	75	2.83	0.57	1.19	138	.235
Erkek	65	2.70	0.65			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kadın ($\bar{x} = 2.83$, ss = 0.57) ve erkek ($\bar{x} = 2.70$, ss = 0.65) öğretmen adaylarının toplam akademik erteleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(138) = 1.19$, $p = .235$. Bu sonuç, cinsiyetin genel akademik erteleme düzeyi üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Bağımsız değişken olarak sınıf düzeyine göre yapılan tek yönlü ANOVA öncesinde varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi, varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($F(3,136) = 1.82$, $p = .146$).

Tablo 5. Sınıf Düzeyine göre Akademik Erteleme Davranışı Düzeylerine ilişkin ANOVA Sonuçları

Boyut / Ölçek	SS	sd	MS	F	p
Gruplar arası	.98	3	.33	.88	.452
Gruplar içi	50.18	136	.37		
Toplam	51.16	139			

Tablo 5'te görüldüğü üzere, tek yönlü ANOVA sonucunda öğretmen adaylarının genel akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür, $F(3,136) = 0.88$, $p = .452$. Her ne kadar 3. sınıf öğrencilerinin erteleme puanlarının daha yüksek ($\bar{x} = 2.88$), 4. sınıf öğrencilerinin ise daha düşük ($\bar{x} = 2.66$) olduğu görülse de lisans eğitiminin sınıf düzeyine bağlı olarak akademik erteleme eğiliminde anlamlı bir artış ya da azalış olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş ve sonuç sınır değere yakın olmakla birlikte homojenlik varsayımının kabul edildiğini göstermiştir ($F(5,134) = 2.33$, $p = .046$).

Tablo 6. Sınıf Düzeyine göre Akademik Erteleme Davranışı Düzeylerine ilişkin ANOVA Sonuçları

Boyut / Ölçek	SS	sd	MS	F	p
Gruplar arası	.528	5	.106	.279	.924
Gruplar içi	50.632	134	.378		
Toplam	51.16	139			

Tablo 6'te görüldüğü üzere, analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir, $F(5, 134) = 0.28$, $p = .924$. Welch testi de bu sonucu desteklemiş ve varyans eşitliği varsayımının ihlali durumunda dahi farkın anlamsız olduğunu göstermiştir, $F(5, 44.29) = 0.30$, $p = .912$. Betimsel istatistiklere göre en yüksek akademik erteleme ortalaması Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{x} = 2.92$), en düşük ortalama ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{x} = 2.70$) bölümünde gözlenmiştir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri arasındaki farklılaşmalar incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının genel akademik erteleme düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Türkiye'de farklı üniversitelerde yapılan çalışmalar da benzer düzeyde akademik erteleme eğilimleri bildirmektedir (Bulut ve Ocak, 2017; Mişe ve Hançer, 2019; Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009). Bu durum, akademik ertelemenin öğretmen eğitimi bağlamında yaygın ve süreklilik gösteren bir davranış örüntüsü olduğuna işaret etmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kadın ve erkek öğretmen adaylarının genel akademik erteleme puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Bu sonuç, bazı çalışmalarda ertelemenin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini bildiren bulgularla uyumludur (Ekşi ve Dilmaç, 2010; Kocabıyık Çeri vd., 2015). Bununla birlikte, literatürde kadınların daha yüksek akademik erteleme eğilimi gösterdiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Mişe ve Hançer, 2019; Şeker ve Saygı, 2013). Öte yandan, erkeklerin daha yüksek düzeyde erteleme davranışı sergilediğini ortaya koyan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Aktaş, 2021; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Bulut ve Ocak, 2017; Kutlu ve Gökdere, 2015). Bu çalışmada anlamlı bir cinsiyet farkının saptanmamış olması, akademik erteleme davranışının cinsiyet faktöründen ziyade bireysel, bilişsel veya bağlamsal değişkenlerle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sınıf düzeyine göre elde edilen bulgular, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, lisans eğitimi sürecinde akademik beklentilerin ve çalışma yükünün sınıflar arasında göreceli olarak benzer şekilde sürdüğüne işaret etmektedir. Alan yazın incelendiğinde sınıf düzeyi ile erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin tutarsız bir görünüm sergilediği görülmektedir. Bazı araştırmalar birinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek (Kocabıyık Çeri vd., 2015) ya da daha düşük düzeyde erteleme eğilimi gösterdiğini rapor ederken (Balkıs, 2006); bazılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir (Çetin, 2009; Kutlu ve Gökdere, 2015). Bunun yanında sınıf düzeyi yükseldikçe ertelemenin azaldığını bildiren çalışmalar (Arıkan, 2016; Çelikkaleli ve Akbay, 2013) olduğu gibi tam tersine üst sınıf öğrencilerinde ertelemenin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Saracaloğlu vd., 2018). Bu çalışmada farkın ortaya

çıkmaması, üniversiteler arası program yapılarındaki çeşitlilik, dönemsel akademik stres farklılıkları ile pandemi sonrası değişen çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi etkisini gölgelemiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, akademik ertelemenin gelişimsel bir değişkenden çok, öğrencilerde zamanla yerleşen ve sınıf düzeyinden bağımsız biçimde devam eden bir alışkanlık olabileceğine işaret etmektedir.

Bölüm değişkeni açısından da öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının erteleme eğilimlerinin branşa özgü akademik gerekliliklerden ziyade bireysel özellikler, motivasyonel süreçler ve görev algılarıyla daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürtmektedir. Literatürde bazı çalışmalar bölüm değişkeninin belirleyici olmadığını bildirmiştir (Demir & Köstereliogğlu, 2015). Betimsel olarak bölümler arasında ortalama farklılıklar görülse de farkların istatistiksel açıdan anlamlı olmaması bu sonuçları desteklemektedir. Bununla birlikte, literatürde bölüm değişkeninin anlamlı fark yarattığını bildiren çalışmalar da mevcuttur (Balkıs, 2007; Çetin 2009). Örneğin Balkıs (2007), sayısal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının erteleme puanlarının, sözel ve eşit ağırlıklı alanlarda öğrenim görenlere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada farkın gözlenmemesi, bölüm temelli akademik beklentilerin üniversiteden üniversiteye değişmesi, farklı alanlardaki iş yükü algılarının birbirine yaklaşması ve pandemi sonrası değişen çalışma biçimlerinin branşa özgü ayrışmayı azaltmasıyla ilişkili olabilir.

Bu araştırmada veri toplama sürecinde ölçekte yer alan bir maddenin uygulanamamış olması çalışmanın sınırlılıklarından biridir; ancak alt boyutlar arasındaki ilişkilerin anlamlı ve kuramsal beklentilerle uyumlu bulunması, bu eksikliğin ölçeğin yapısal bütünlüğünü zayıflatmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm gibi demografik değişkenlerden çok bireysel, bilişsel ve bağlamsal süreçlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Literatürde ertelemenin motivasyon, duygu düzenleme, görev algısı ve öğrenme alışkanlıkları gibi çok boyutlu mekanizmalarla bağlantılı olduğunu vurgulayan kuramsal açıklamalar (Kim & Seo, 2015; Steel, 2007) da bu yorumu desteklemektedir. Bu çerçeve, araştırmanın sonuçlarının uygulamaya yönelik önerilerle ilişkilendirilmesine olanak tanımaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ve cinsiyet, bölüm ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu görünüm, erteleme davranışını bireysel çalışma alışkanlıkları, görev algıları ve öz-düzenleme süreçleri bağlamında ele almanın önemine işaret etmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretim elemanlarının görev yönergelerinde beklentileri daha açık, somut ve ölçülebilir biçimde ifade etmeleri, belirsizlikten kaynaklanan erteleme eğilimlerini azaltabilir. Ayrıca gerekçeli ve yapılandırılmış geri bildirim sunulması, öğretim elemanına yönelik olumsuz

algının görece yüksek bulunmasıyla uyumlu biçimde, ilgili algılarla ilişkili erteleme eğilimlerini azaltmaya ve görevle etkileşimi güçlendirmeye katkı sağlayabilir.

- Akademik görevlerin daha küçük, zamanlanabilir ve yönetilebilir alt aşamalara bölünmesi, öğrencilerin görev algısını iyileştirerek görevden kaçınma eğilimini azaltabilir. Bu strateji, ölçekteki *akademik görevin algılanan niteliği* boyutunun düşük ortalamasıyla da tutarlı biçimde, öz-düzenleme becerilerini destekleyen yapılandırılmış çalışma alışkanlıkları geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edildiği sınıf ortamları oluşturulması, akademik mükemmeliyetçilik temelli erteleme davranışlarını azaltabilir.
- Sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmaması nedeniyle, üniversite genelinde tüm öğrencilere yönelik kısa süreli erteleme farkındalık etkinlikleri, çalışma becerileri atölyeleri veya öz-düzenleme eğitimleri düzenlenebilir. Bu tür yapılandırılmış destekler, bireysel farkındalık ve becerileri geliştirerek erteleme davranışını azaltabilir.
- Akademik ertelemenin bireysel ve duyuşsal süreçlerle ilişkili olabileceği dikkate alındığında, ilerleyen araştırmalarda akademik kaygı, motivasyon, öz-düzenleme ve dijital dikkat dağınıklığı gibi değişkenlerin birlikte incelenmesi literatüre daha bütüncül katkı sağlayacaktır.
- Mevcut çalışma nicel bir tasarıma dayandığı için, öğretmen adaylarının erteleme davranışlarını nasıl deneyimlediklerini, hangi durumlarda arttığını veya azaldığını ortaya koyacak nitel ve karma desenli çalışmalar yapılması gelecekte yapılacak araştırmalar için tamamlayıcı olacaktır. Bunun yanında, görev bölme ve yapılandırılmış geri bildirim müdahalelerinin etkisini değerlendiren deneysel çalışmaların tasarlanması, uygulama önerilerinin etkililiğine yönelik kanıt sağlayabilir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

Yazar Katkı Oranı

Bu araştırmada ilk üç yazar veri toplama, süreç yönetimi ve ön raporlamadan sorumlu olmuş; metodolojik rehberlik, analizlerin yürütülmesi ve yazım sürecinin sonlandırılması sorumlu yazar tarafından gerçekleştirilmiş olup tüm yazarlar makalenin nihai hâlini onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay

Bu çalışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'nun 77819 sayılı onayı ile yürütülmüş olup tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmış, süreç boyunca araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş ve doğabilecek tüm etik sorumluluk yazarlara ait olduğu beyan edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akdamar, E., & Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimleri ile Umutsuzluk Seviyeleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. *19*(1), 212-221. https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605

Akpur, U. (2020). The effect of procrastination on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Education Methodology*, *6*(3), 507–519.

Aktaş, H. (2021). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin gelecek zaman algısı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *10*(20), 271-299.

Albayrak, E., & Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, *1*(38), 90-102.

Arıkan, H. E. (2016). *Öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi].

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 67-83.

Balkıs, 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)/Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 18-32.

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, *18*(2). 39–50

Berber Çelik, Ç., & Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 31-47.

Bobe, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bäulke, L., Thies, D. O., ... & Grunschel, C. (2022). Delaying academic tasks and feeling bad about it. *European Journal of Psychological Assessment*. *40*(1), 59–72.

Bulut, R., & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 75-90.

Çelikkaleli, Ö., & Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranişi, genel yetkinlik inanci ve sorumluluklarinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 237-254.

Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Gazi University Faculty of Industrial Arts Education*. 25, 1-7.

Demir, F., & Köstereliogğlu, İ. (2015). The investigation of the academic procrastination tendencies of prospective teachers. *The Journal of International Social Research*, *8*(39), 595-603.

Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 34-47.

Duan, H., Zhao, W., Zhang, Z., Tao, J., Xu, X., Cheng, N., & Guo, Q. (2024). The effect of teacher support on the sustainable online academic self-efficacy of college students: The mediating effect of academic procrastination. *Sustainability*, *16*(5), 2123. https://doi.org/10.3390/su16052123

Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, *23*(2), 433-450.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2018). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill

Haghbin, M. (2015). *Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire* [Doctoral dissertation, Carleton University].

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistiktik teknikleri* (7. Baskı). Asil Yayıncılık.

Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık

Kayıtmaz, M. (2024). *Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının belirsizliğe tahammülsüzlük ve umut değişkenlerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *82*, 26–33.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, *18*(1), 24–34.

Kocabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, C., & Gürol, M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *4*(34), 385-394. https://doi.org/10.9761/JASSS2721

Kutlu, N., Gökdere, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1311-1330.

Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life*. New American Library.

Marie-Amélie, M., & Shankland, R. (2023). Poor learning-related resource management and psychological inflexibility as predictors of procrastination in first-year university students. *Cogent Education*, *10*(2), 2287907.

Mişe, H., & Hançer, A. H. (2019). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. *Uluslararası Kıbrıs Universitesi Fen-Edebiyat Fakultesi*, *25*(97-1), 726-738. https://doi.org/10.22559/folklor.975

Ocak, G., & Bulut, H. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Educational Research*, *1*(2), 541–554.

Ocak, İ., Akça, T., & Hocaoğlu, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *7*(2), 131-154.

Odacı, H., & Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *9*(1), 43-51.

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.

Saracaloglu, A. S., Dinçer, B., & Gerçeker, C. S. (2018). The Relationship between Music Teacher Candidates' Academic and General Procrastination Tendencies and Test Anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(9), 174-183.

Seneca, L. A. (2005). *On the shortness of life* (C. D. N. Costa, Trans.). Penguin Books. (Original work published ca. 49 CE).

Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *19*(3), 1-23.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46.

Sun, T., & Kim, J. E. (2022). The Effects of Online Learning and Task Complexity on Students' Procrastination and Academic Performance. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *39*(13), 2656–2662. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2083462

Sürücü, L., & Maslakci, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, *8*(3), 2694-2726.

Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology, 11*, 540910. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910.

Şeker, S. S., & Saygı, C. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 1219-1227. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6040

Uzun Özer, B., 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

Yardım, T., & Engin, G. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 347-368.

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, *64*, 71-82.

EXTENDED ABSTRACT

Time is a finite and irreversible resource, a point emphasized by Seneca, who argues that people suffer not from the shortness of life, but from wasting much of the time available to them (Seneca, 2005). Similarly, Lakein (1973) suggests that wasting time is essentially wasting life, underlining the central role of time management from everyday life to academic work (Demirtaş & Özer, 2007). Academic procrastination is widely recognized as one of the most common barriers to effective time use (Akpur, 2020; Kim & Seo, 2015). For pre-service teachers, who represent the future instructional workforce, procrastination not only undermines academic performance but may also negatively influence professional discipline and self-regulation skills (Ziegler & Opdenakker, 2018; Svartdal et al., 2020).

Academic procrastination is defined as the voluntary delay of an intended academic task despite awareness of its potential negative consequences (Steel & Klingsieck, 2016). Prior research has associated procrastination with low motivation, poor time management, limited self-efficacy, and inadequate learning habits (Albayrak et al., 2016). Global and national studies consistently show that nearly half of university students report regularly postponing their academic tasks (Akpur, 2020; Özer et al., 2009). Empirical evidence also demonstrates that chronic procrastination leads to reduced academic achievement and diminished psychological well-being (Kim & Seo, 2015).

From a theoretical perspective, procrastination is a multidimensional construct involving cognitive, emotional, and behavioral processes. Cognitively, it reflects a gap between intention and action; emotionally, it is associated with guilt, anxiety, and avoidance; behaviorally, it manifests as persistent task delay (Klingsieck, 2013). Recent studies conceptualize procrastination as a failure of self-regulation (Marie-Amélie & Shankland, 2023; Shaked & Altarac, 2022). Personality traits such as low conscientiousness and high impulsivity have been identified as strong predictors (Steel & Klingsieck, 2016). Other relevant factors include academic self-efficacy, perceived task difficulty, perfectionism tendencies, and anxiety regarding academic failure (Ziegler & Opdenakker, 2018; Odacı & Kaya, 2019; Balkis & Duru, 2017).

To measure academic procrastination, several multidimensional scales have been developed internationally and in Türkiye. The Academic Procrastination Behavior Scale (APBS), developed by Ocak and Bulut (2015), is widely used for pre-service teachers and includes four dimensions: irresponsibility, perceived academic task characteristics, negative perceptions of the teacher, and academic perfectionism. Internationally, Haghbin's (2015) Multifaceted Measure of Academic Procrastination (MMAP) and Bobe et al.'s (2022) Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEPS) represent major attempts to develop broader conceptualizations of procrastination.

Meta-analyses consistently highlight the negative correlation between academic procrastination and academic success (Akpur, 2020; Kim & Seo, 2015). Additionally, recent evidence indicates a rise in academic procrastination within online learning environments (Sun & Kim, 2022). Environmental factors—such as teacher support, perceived workload, and the nature of learning environments—also play a crucial role (Duan et al., 2024). The relationship between procrastination and demographic

variables such as gender, grade level, and academic program remains ambiguous, with mixed findings reported (Bulut & Ocak, 2017; Ekşi & Dilmaç, 2010; Yardım & Engin, 2022). These inconsistencies underscore the need for further research across varied institutional and cultural contexts.

Purpose of the Study

The present study aimed to determine the levels of academic procrastination among pre-service teachers studying in a faculty of education in Türkiye. A secondary aim was to examine whether academic procrastination differs significantly across gender, grade level, and academic program. The study specifically addressed the following research questions:

1. Do academic procrastination levels differ significantly by gender?
2. Do academic procrastination levels differ significantly by grade level?
3. Do academic procrastination levels differ significantly across academic programs?

Method

This quantitative study was designed using a general survey model to describe the current state of academic procrastination among pre-service teachers. The target population consisted of students enrolled in a faculty of education in southeastern Türkiye. The sample comprised 140 volunteer pre-service teachers selected through convenience sampling. Participants represented all grade levels and six academic programs, with a balanced gender distribution (53.6% female).

Data were collected using a demographic questionnaire and the Academic Procrastination Behavior Scale developed by Ocak and Bulut (2015). The scale consists of 38 items across four subdimensions. Due to a technical issue during digital administration, one item (Item 34) was not collected; this missing item belonged to the "negative perception of the teacher" dimension. Reliability analyses indicated that internal consistency remained high despite the missing item (overall $\alpha = .91$).

Data collection took place over three weeks via Google Forms, following ethics approval and consent procedures. Statistical analyses included descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlations. Normality assumptions were met, allowing for parametric testing.

Findings

Pearson correlations among the four subdimensions demonstrated that the multidimensional structure of the scale remained intact despite the missing item. Significant and theoretically consistent correlations were found, particularly between irresponsibility and the dimensions of negative teacher perception ($r = .45$, $p < .01$) and academic perfectionism ($r = .44$, $p < .01$).

Descriptive statistics revealed that the overall academic procrastination level among pre-service teachers was moderate ($M = 2.77$, $SD = 0.61$). Among subdimensions, negative perception of the teacher showed the highest mean score ($M = 3.10$), while perceived task characteristics had the lowest ($M = 2.33$).

Independent samples t-tests indicated no significant difference in overall academic procrastination between female ($M = 2.83$) and male ($M = 2.70$) participants, $t(138) = 1.19$, $p = .235$. Similarly, ANOVA results showed no significant differences across grade levels, $F(3,136) = 0.88$, $p = .452$, or academic programs, $F(5,134) = 0.28$, $p = .924$. Welch's test confirmed the robustness of these findings.

Discussion

The moderate level of procrastination observed aligns with previous studies reporting similar levels of academic procrastination among university students and pre-service teachers in Türkiye (Bulut & Ocak, 2017; Mişe & Hançer, 2019; Uzun Özer, Demir, & Ferrari, 2009). The absence of significant gender differences is consistent with some prior findings (Ekşi & Dilmaç, 2010), although other studies have reported higher procrastination in either males or females. These inconsistencies suggest that gender may not be a strong predictor of procrastination when compared with motivational, cognitive, or contextual factors.

Similarly, academic procrastination did not differ across grade levels. This result diverges from earlier research showing either higher procrastination among first- or third-year students (Balkis, 2006). This lack of variation may be due to institutional similarities in workload across grades or post-pandemic changes in students' academic behaviors.

The finding that academic programs did not significantly influence procrastination supports the idea that procrastination is related more to individual dispositions, perceived task difficulty, and self-regulation skills than to disciplinary requirements.

Finally, correlational findings confirmed that the missing item did not compromise the structural validity of the scale, thereby allowing the results to be interpreted with confidence.

Conclusion and Recommendations

The study concludes that pre-service teachers exhibit moderate levels of academic procrastination, which do not differ significantly across gender, grade level, or academic program. These results suggest that procrastination is primarily influenced by individual, motivational, and self-regulatory factors rather than demographic characteristics. Based on the findings, the following recommendations are offered:

Based on the findings, the following recommendations are offered:

- Instructors should communicate clear, measurable task requirements and offer timely, constructive feedback to reduce procrastination stemming from unclear instructions and negative perceptions of feedback.
- Dividing academic assignments into smaller, trackable sub-tasks can lower avoidance due to perceived task difficulty and support the development of structured study habits and self-regulation skills.
- Creating learning environments where errors are seen as a natural part of learning can reduce procrastination driven by perfectionism.
- Since procrastination did not vary across demographic groups, short-term workshops on procrastination awareness, study skills, or self-regulation can benefit all pre-service teachers.
- Future research should examine procrastination alongside variables such as academic anxiety, motivation, and self-regulation to provide a more comprehensive understanding.
- Studies exploring situational triggers, contextual influences, and personal experiences can deepen insights into how and why procrastination occurs, and experimental designs assessing interventions such as task breakdowns or structured feedback may provide evidence of practical effectiveness.