



## **The Moderator Role of Rational Beliefs in Relation to Procrastination, Academic Achievement and Academic Satisfaction**

**Murat BALKIS\***

**ABSTRACT.** The aim of this study was to investigate the moderator role of rational beliefs in relations to procrastination-academic achievement and procrastination-academic satisfaction. The participants were 294 students who study different major field in faculty of education in Pamukkale University. Age range varied from 19 to 26. Tuckman Procrastination Inventory, Rationality Scale, Academic Satisfaction Scale and Personal Information Sheet were used to gather data. Findings showed that procrastination was negatively related to rational beliefs, academic satisfaction, and academic achievement. In contrast, rational beliefs were positively related to academic satisfaction and academic achievement. The results of multiple regression analyses showed that rational beliefs only moderated the relation between academic procrastination and academic satisfaction. Implications of these finding were discussed in detail.

**Key words:** Procrastination, Rational beliefs, Academic satisfaction, and Academic achievement.

---

\* Assoc. Prof. Dr., Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling and Guidance, Denizli. E-mail: mbalkis@pau.edu.tr

## SUMMARY

**Purpose and Significance:** The present study aimed to examine relationships between procrastination, rational beliefs, academic satisfaction and academic achievement. It also aimed to examine moderator role of rational beliefs in relation to procrastination, academic satisfaction and academic achievement. According to REBT our beliefs about events affect how we feel and behave (David, Lynn & Ellis, 2010). While rational beliefs lead to functional feelings and behaviors, irrational beliefs lead to dysfunctional feelings and behaviors (Dryden & Branch, 2008). In this case, if procrastination functions as a function of irrational beliefs as seen by REBT, it may be expected that rational beliefs could reduce negative consequences of procrastination on students' academic satisfaction or academic achievement.

**Methods:** The participants were 294 undergraduate students (232 female and 62 male) who study different major field in faculty of education in Pamukkale University. Participants' age ranged 19 and 26 years with a mean of 21.27( $SD = 1.20$ ) for total samples. Tuckman Procrastination Inventory, Rationality Scale, Academic Satisfaction Scale and Personal Information Sheet were used to gather data. Data was analyzed via Pearson product moment correlational analyses and multiple regression analyses.

**Results:** Results showed statistically significant correlations between procrastination, academic satisfaction, academic achievement and rational beliefs. Results showed that procrastination was negatively related to rational beliefs, academic satisfaction, and academic achievement. In contrast, rational beliefs were positively related to academic satisfaction and academic achievement.

To test moderator role of rational beliefs in relation to procrastination, academic satisfaction and academic achievement, hierarchical regression analyses were used. The results of multiple regression analyses showed that academic achievement was predicted by procrastination by rational beliefs, and was not predicted by interaction of procrastination X rational beliefs. These findings showed that rational beliefs did not have a moderating effect on the relation procrastination and academic achievement.

Secondly, the results of multiple regression analyses also showed that academic satisfaction was predicted by procrastination by rational beliefs, and by interaction of procrastination X rational beliefs. These findings showed that rational beliefs had a moderating effect on the relation procrastination and academic satisfaction.

**Discussion and Conclusion:** The main focus of this study was to examine the moderate role of rational beliefs in relation to procrastination, academic satisfaction and academic achievement. Findings of this study showed that all variables were significantly related with each other in some degree. Findings also showed that rational beliefs only moderated the effects of procrastination on academic satisfaction. In other words, the effect of procrastination on academic satisfaction is affected by RBS. The effect of procrastination on academic satisfaction is strongest in the case of low RBS and weakest in the case of high RBS. This finding suggests that the levels of students' procrastination can vary depending on the level of RBS.

This study provides some important findings for both psychological counselors working in the field and academic who study theoretical and empirical studies. The significant contribution of this study is that it provides support for REBT's theoretical explanations that irrational beliefs play important role in development of procrastination. In terms of implications of the current study, counselors and psychologists working at universities or school counseling centers can use the present study to students who suffer from procrastination. The findings of this study suggest that reducing procrastination and rising rational beliefs are important for academic life satisfaction or academic achievement.



## Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı ve Akademik Doyum İlişkisinde Akılcı İnançların Farklılaştırıcı Rolü

Murat BALKIS<sup>†</sup>

**Öz:**Bu çalışmanın amacı, erteleme eğilimi- akademik başarı ve erteleme eğilimi-akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı rolünü incelemektir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 19 ile 26 arasında değişen, 232'si kız ve 62' si erkek olmak üzere 294 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği, Akademik Doyum Ölçeği, Akılcı İnançlar ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Analizler, erteleme eğiliminin akademik doyum, akademik başarı ve akılcı inançlarla negatif yönde ilişkili olduğunu, buna karşın akademik doyum ve akademik başarının akılcı inançlar ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, akılcı inançların sadece erteleme eğilimi- akademik doyum ilişkisinde farklılaştırıcı etkisinin olduğunu, erteleme eğilimi- akademik başarı ilişkisinde ise farklılaştırıcı etkisinin olmadığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisi akılcı inançların düzeyine bağlı olarak artmakta ve azalmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazınıyla ilişkisi içinde tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Erteleme, akılcı inançlar, akademik doyum ve akademik başarı

<sup>†</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Denizli, E-mail:mbalkis@pau.edu.tr

## GİRİŞ

Hemen herkes günlük yaşamda yapması gereken işleri tamamlamayı herhangi bir nedenden dolayı ileri bir tarihe bırakmaktadır. Yapılması gereken görev ya da sorumlulukların yapılmasını ileri bir tarihe erteleme davranışı, erteleme eğilimi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Erteleme eğilimi, Lay (1986) tarafından, yapılması gereken bir işi tamamlamayı ileri bir tarihe ertelemeye yönelik mantık dışı bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bireyin performansını olumsuz yönde etkileyen eylem ve davranışları içeren erteleme eğilimi, gerek normal, gerekse akademik yaşam süreçlerinde sıklıkla görülmektedir (Balkis ve Duru, 2010). Erteleme eğiliminin yaygınlığı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Harriott ve Ferrari(1996) yetişkinlerin % 20' sinin süregelen hale gelmiş erteleme davranışlarından rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2009), öğrencilerin %52' sinin, Balkis ve Duru(2009) öğrencilerin %23' ünün, Solomon ve Rothblum(1984), öğrencilerin % 46' sının kendilerini erteleme eğilimine sahip olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Erteleme eğiliminin yaygınlığına paralel olarak, günlük yaşamımızda halen önemli bir problem olarak yerini koruyan erteleme eğilimi konusunda birçok kuram geliştirilmiştir. Her bir kuram erteleme eğiliminin doğasını farklı yönlerden açıklamaya çalışmıştır. Bu kuramlardan biri olan Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram, erteleme eğiliminin oluşumunda akılcı olmayan inançların önemli rol oynadığını ileri sürmektedir. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram'a göre, inançlar, akılcı ya da akılcı olmayabilir(Ellis, 1994). Genel olarak akılcı inançlar mantıklı, sağlıklı, gerçeklik ile uyumlu ve sağlıklı duygusal tepkilere yön verirken (Dryden ve Branch, 2008), buna karşın akılcı olmayan inançlar ise mantıksız, abartılı, katı, dogmatik, çelişik, işlevsel olmayan, gerçeklikle bağdaşmayan ve sağlıklı duygusal tepkilere yön veren düşüncelerdir (Dryden ve Branch, 2008). Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram' a göre insanlar, kendi benliğini rahatsız edici ve kendi rahatını bozucu akılcı olmayan inançlara tutunarak kendilerini iki şekilde rahatsız ederler (Froggatt, 2005). Diğer bir ifadeyle insanlar kendileri (örneğin her zaman mutlaka başarılı olmalıyım), ve koşulları hakkında (Her zaman kendimi mutlu hissetmem ya da rahat hissetmem gerek) akılcı olmayan taleplerden bulunarak kendilerini rahatsız etmektedirler (Froggatt, 2005). Ellis ve Knaus' (1977) ise erteleme eğilimini akılcı olmayan inançlardan kaynaklanan düşük benlik bütünlüğü ile ilişkilendirmiştir. Ellis ve Knaus (1977), erteleme eğilimli bireylerin her şeyi çok iyi yapma

yönündeki mutlak istekleri, onları ellerindeki görev ya da sorumluluklarını zamanında yapmaktan alıkoyduğunu belirtmektedir. Ellis ve Knaus(1977) erteleme eğilimine yön veren akılcı olmayan temel inancın: “değerli bir birey olduğumu kanıtlamam için, her şeyi iyi yapmak zorundayım” şeklinde olduğunu belirtir (Akt.: Beswick, Rothblum, ve Mann, 1988, s. 208). Benzer şekilde Beswick ve diğ. (1988) akılcı olmayan inançların, bireyi elindeki işini yapmaya başlamayı ya da tamamlamayı ileri bir tarihe bırakması konusunda teşvik ettiğini belirtmiştir. Ellis ve Knaus’a (1977) göre, erteleme eğilimli bireyler, bir işi layıkıyla tamamlayabileceklerine inanmazlar. Benzer şekilde Knaus (2000) öğrencinin kendisinin yeteriz olduğuna ve dünyanın zor olduğuna yönelik inancının onun elindeki işi ertelemesine neden olduğunu belirtir (Akt.: Uzun Özer, 2010, s.44). Akılcı Duygusal Davranışçı Kurama göre erteleme eğiliminin diğer önemli bir nedeni de erteleme eğilimli bireylerin engellere dayanma düzeylerinin düşük olmasıdır (Ellis ve Knaus, 1977; Harrington, 2005; Akt.: Dryden, 2012). Dryden’e (2012) göre erteleme eğilimli bireyler, yapmak istemedikleri işlerle ilgili olan rahatsızlığı yaşamaktan kaçınma eğiliminde olurlar. Erteleme eğilimli bireyler sıkıntısız ve sürekli rahat oldukları bir yaşam talep ederler. Bundan dolayı duygusal rahatsızlık yaşamaktansa yapmak zorunda oldukları sorumluluklarını ya da görevlerini yerine getirmeyi ertelemeyi tercih ederler (Dryden, 2012). Dryden ve Sabelus (2012) engellerle baş etme düzeyi düşük olan bireyleri ertelemeye teşvik eden akılcı olmayan inancın: “bir işi yapmaya başlamadan önce mutlaka kendimi iyi hissetmem gerekir; kendimi iyi hissedince işi yapmaya başlarım” şeklinde olduğunu belirtmektedir. Alan yazında Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın erteleme eğilimine yönelik kuramsal açıklamalarını test etmek için düzenlenen çalışmalarda erteleme eğilimi ile akılcı olmayan inançlar arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (Balkis, 2013; Balkis, Duru ve Buluş, 2013; Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Bridges & Roig, 1997; Harrington, 2005; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007, Uzun Özer, 2010).

Alan yazın incelendiğinde, erteleme eğiliminin nedenlerine yönelik yapılan kuramsal açıklamalara paralel olarak birçok çalışma erteleme eğiliminin olası sonuçlarını incelemiştir. Yapılan çalışmalarda erteleme eğiliminin, düşük akademik performansla (Balkis, 2013; Balkis, Duru ve Buluş, 2013; Balkis ve Duru, 2009, 2010, Balkis, Duru, Buluş ve Duru, 2008; Beswick ve diğ., 1988; Fritzsche, Young, ve Hickson, 2003; Orpen, 1998; Uzun Özer ve diğ., 2009), depresyonla (Saddler ve Sacks, 1993; Stöber ve Joormann, 2001), kaygı ile (Aydoğan ve Özbay, 2012; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Ferrari, 1991; Flett, Hewitt, ve Martin, 1995; Kağan, 2009; Milgram ve Toubiana, 1999; Stöber ve Joormann, 2001 ), stres ile (Sriois,

2007; Sriois ve Tosti, 2012; Stead, Shanahan, ve Neufeld, 2010; Tice ve Baumeister, 1997) ilişkili olduğu görülmüştür. Özetle yukarıda sunulan çalışmalar erteleme eğiliminin öğrencilerin psikolojik uyumunu ve performansını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğrenciler arasında yaygın olarak görülen erteleme eğiliminin olumsuz sonuçları yaşamı öğrenciler için karmaşık ve kontrol edilemez hale getirebilmektedir. Bu bağlamda erteleme eğilimi öğrencilerin akademik doyumlarını da etkileyebilir. Akademik doyum bir öğrencinin, amaç ve beklentilerinin okuldaki eğitim öğretim faaliyetleri tarafından karşılanıp karşılanmadığına yönelik öznel değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Li, Yao, Chen ve Wang, 2012). Erteleme eğilimi ve yaşam doyumunu ilişkisini inceleyen çalışmalarda, erteleme eğiliminin öğrencilerin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilediğini görülmüştür (Balkis, 2013; Çapan, 2010; Deniz, 2006; Durden, 1997; Klingsieck, Fries, Horz ve Hofer, 2012). Yukarıda sunulan çalışmalar erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin, erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerine oranla daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Erteleme eğiliminin yanında, birçok çalışma akılcı olmayan inançlarında öğrencilerin psikolojik işlevselliği üzerinde önemli etkilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Hamidi ve Hoseini(2010) akılcı olmayan inançların, öğrencilerin genel, duygusal, sosyal ve akademik uyum düzeylerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumunu ilişkisini inceleyen çalışmalarda, akılcı olmayan inançların yaşam doyumunu ile olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Ciarrochi, 2004; Snell ve Hawkins, 1985; Çivitçi, 2009; Spörrle, Strobel ve Tumasjan, 2010). Özetle yukarıda sunulan ampirik çalışmaların bulguları ışığında genel bir değerlendirme yapılacak olunursa; öğrencilerin psikolojik uyumunu ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen akılcı olmayan inançlar ve erteleme eğilimi aynı zamanda öğrencilerin akademik doyum düzeylerini de olumsuz yönde etkileyebileceği beklenilebilir.

Öğrencilerin psikolojik uyumunu olumsuz yönde etkileyen erteleme eğilimi ve akılcı olmayan inançlar öğrencilerin akademik performansını da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, öğrencilerin akademik başarıları ile erteleme eğilimi (Balkis ve Duru, 2009, 2010; Balkis, Duru, Buluş ve Duru, 2008; Beswick ve diğ., 1988; Fritzsche, Young, ve Hickson, 2003; Orpen, 1998; Uzun Özer ve diğ., 2009); akılcı olmayan inançlar (Bridges ve Roig, 1997; McCormick, Tooke, Winston, ve Kjellander, 1991) arasında olumsuz bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.. Diğer bir deyişle, erteleme eğilimi düzeyi yüksek ve akılcı olmayan inançları olan

öğrencilerin daha düşük düzeyde akademik başarıya sahip oldukları belirtilmiştir.

Yukarıda sunulan kuramsal açıklamalardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olunursa, Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram, erteleme eğilimini akılcı olmayan inançların bir işlevi olarak görmektedir. Bu bağlamdan hareketle, eğer erteleme eğilimi akılcı olmayan inançların bir işlevi ise, akılcı inançların, erteleme eğiliminin öğrencilerin akademik doyumunu ve başarısı üzerindeki olumsuz etkisini azaltması beklenilebilir. David, Lynn ve Ellis' e (2010) göre olaylar hakkındaki inançlarımız, o olaylara yönelik duygularımızı ve davranışlarımızı etkiler. Diğer bir deyişle, inançlarımız işlevsel ve işlevsel olmayan duygu ve davranışlarımız arasında aracılık rolü üstlenmektedirler. Akılcı inançlar işlevsel duygu ve davranışlara yön verirken, akılcı olmayan inançlar işlevsel olmayan duygu ve davranışlara yön verir (Dryden ve Branch, 2008). David ve ark. (2010) akılcı olmayan inançları değiştirme ve akılcı inançlar geliştirme bireye yaşamdaki stres verici durumlarla baş etmede uyum sağlayıcı stratejiler sağlar. Balkis (2013), çalışmaya yönelik akılcı inançların akademik erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı ilişkisinde aracılık rolü üstlendiğini belirtmektedir. Bu kuramsal açıklamalar ve yukarıda sunulan ampirik bulgular göz önünde bulundurulduğunda, erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların rolü nedir? Sorusu akla gelebilir. Bu soruya verilecek cevap, öğrencilerin erteleme davranışlarını azaltmak ve akademik doyum ve başarısını artırmak için müdahale programları geliştirmek isteyen psikolojik danışmanlara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Özetle, bu çalışmada erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcılık rolü incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1-Erteleme eğilimi ve akademik başarı ilişkisinde, akılcı inançların farklılaştırıcılık rolü var mıdır?

2-Erteleme eğilimi ve akademik doyum ilişkisinde, akılcı inançların farklılaştırıcılık rolü var mıdır?

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 19 ile 26 ( $X = 21.27$ ,  $Ss = 1.19$ ) arasında değişen 232'isi kız ve 62' si erkek olmak üzere 294 öğrenci katılmıştır.



### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği, Akademik Doyum Ölçeği, Akılcı İnançlar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### *Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği.*

Tuckman (1991) tarafından erteleme davranışını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu olup 16 maddeden oluşmaktadır. 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin yüksek erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Geçerlik güvenilirlik çalışması bulguları, ölçeğin iç tutarlık katsayısını. 86 ve benzer ölçek geçerliğinin. 47 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçekteki iki maddenin çıkarılmasıyla ölçek orijinalindeki yapıya ulaşmış ve 14 maddeden oluşan tek boyutlu yapı kabul edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin iç tutarlık katsayısını. 90 ve karşıt ölçek geçerliğini. 22 olarak belirtmektedir. (Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009).

#### *Akademik Doyum Ölçeği*

Üniversite öğrencilerinin doyum düzeylerini belirlemek için, Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merritt. (2008) tarafından geliştirilen Akademik Doyum Ölçeği (Academic Satisfaction Scale) 5 maddelik 5'li likert bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her bir madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = .81$  olarak belirtilmiştir (Schmitt ve ark., 2008). Ölçek Balkis (2013) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = .86$  olarak bulunmuştur (Balkis, 2013). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizlerde, ölçeğin toplam varyansının % 63.70'ini açıklayan 3.19 öz değerli tek faktörden oluştuğu görülmüştür (Balkis, 2013).

#### *Akılcı İnançlar Ölçeği*

Öğrencilerin akılcı inançlarını belirlemek için, DiGuiseppe, Leaf, Exner ve Robin (1988) tarafından akılcı ve akılcı olmayan inançları ölçmek için geliştirilen ve Bernard(1998) tarafından yeniden revize edilen Genel Tutum ve İnançlar Ölçeğinin (55-item General Attitude and Belief Scale ), 55-

maddelik formunun “Akla Uygunluk (Rationality) alt ölçeği kullanılmıştır. Akla Uygunluk alt ölçeğinde, başarı, onaylanma, rahatlık ve doğruluk gibi farklı içerikteki akılcı bilişsel süreçleri kapsayan 9 madde vardır. 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Genel Tutum ve İnançlar ölçeğinin bütün alt boyutlarının iç tutarlık kat sayılarının  $\alpha = .70$  ‘ in üstünde olduğu belirtilmiştir (Bernard 1998).

Bu çalışma kapsamında Genel Tutumlar ve İnançlar Ölçeğinin Akla Uygunluk alt ölçeği önce araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiş daha sonra Eğitim Bilimleri alanından iki öğretim üyesi tarafından Türkçe’den İngilizce’ye tekrar çevrilmiş, her iki dili etkili bir şekilde kullanabilen alandan üçüncü bir öğretim üyesi tarafından çeviriler karşılaştırılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin son hali, 167 kişilik bir üniversite öğrencisi grubuna uygulanmış iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .80$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler, ölçeğin toplam varyansın %38.984’ünü açıklayan 3.504 özdeğerli tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin. 48 ile. 68 arasında, madde-toplam korelasyonların ise. 37 ile. 56 arasında değiştiği görülmüştür.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bilgi formuyla birlikte ölçek bataryası üniversite öğrencilerine uygulanmış, araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından, erteleme eğilimi –akademik doyum ve erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı etkisinin olup olmadığını test etmek için hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Erteleme eğilimi- akademik başarı ve erteleme eğilimi- akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcılık (moderation) etkilerini incelemek amacıyla yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizlerinde Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen işlem adımlarıyla analizler yapılmıştır. Buna göre, hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında, bağımsız değişkenin (Erteleme eğiliminin) merkezileştirilmiş puanlarının, bağımlı değişken (Akademik doyum ve akademik başarı) üzerindeki etkisi incelenmektedir. İkinci adımda, farklılaştırıcı değişken (Akılcı inançlar) modele eklenmekte, üçüncü adımda ise merkezileştirilmiş bağımsız değişken ile farklılaştırıcı değişkenin (Erteleme eğilimi x Akılcı inançlar) puanlarının çarpımından oluşan etkileşim değişkeni (interaction variable) analize eklenmekte ve bu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi

incelenmektedir. Alan yazınında önerildiği gibi (Frazier, Tix ve Barron, 2004; West, Aiken ve Krull, 1996, Akt.: Duru, 2008), sürekli değişken olan erteleme eğilimi, rasyonel inançlar, akademik doyum ve akademik başarı değişkenleri analize girmeden, ilgili değişkenlere ilişkin bireylerin aldıkları ham puanlar, ilgili değişkenin ortalamasından çıkarılarak standart hale getirilmiş (mean centering) ve daha sonra analize alınmıştır. Bu yöntem değişkenler arasındaki yüksek korelasyondan kaynaklanabilecek çoklu doğrusallık sorununu azaltmak, birleşik etki örüntüleri ile ilgili bilgi kaybını önlemek ve analiz sonuçlarının yorumlanmasını kolaylaştırmak için tercih edilmiştir. Baron ve Kenny'ye (1986) göre, 1 ve 2. adımlardaki temel etkiler anlamsız çıksa bile sadece etkileşim değişkeninin anlamlı olması bile farklılaştırıcılık etkisinin tespiti için yetmektedir. Frazier, Tix ve Barron'un (2004) göre, etkileşim değişkeninin anlamlı çıkması sadece etkileşim değişkenindeki kategorilere ait eğimlerin birbirinden farklı olduğunu göstermekte, bu eğimlerin sıfırdan farklı olup olmadığını tespit etmek için ise simple slope değerlerinin hesaplanması gerekmektedir. Bu çalışmada, SPSS programında hiyerarşik regresyon analizleri yapıldıktan sonra ModGraph programına bu analizlerden elde edilen veriler girilerek simple slope değerleri hesaplanmış ve farklılaştırıcılık grafikleri elde edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak alınmış, diğer anlamlılık düzeyleri de (0.01 ve 0.001) ayrıca gösterilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Korelasyon Analizleri**

Analiz sonuçları, akademik başarının, erteleme eğilimi ile ( $r = -.375$ ,  $p < .001$ ) negatif yönde, akılcı inançlar ile ( $r = .321$ ,  $p < .001$ ) ve akademik doyum ile ( $r = .263$ ,  $p < .001$ ) pozitif yönde ilişkiler verdiğini göstermektedir. Ayrıca analizler, erteleme eğiliminin, akılcı inançlar ile ( $r = -.276$ ,  $p < .001$ ) ve akademik doyum ile ( $r = -.322$ ,  $p < .001$ ) negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Son olarak analiz sonuçları akılcı inançların akademik doyum ile ( $r = .356$ ,  $p < .001$ ) pozitif yönde ilişkiler verdiğini göstermektedir. Erteleme eğilimi düzeyi artıkça akademik başarı ve akademik doyum düzeyi azalmaktadır. Benzer şekilde akılcı inançlar düzeyi düştükçe erteleme eğilimi düzeyi yükselmektedir. Son olarak akılcı inançlar düzeyi yükseldikçe akademik doyum ve başarı düzeyi yükselmektedir.

### **Akılcı İnançların Farklılaştırıcılık Rolü**

Bu çalışmanın amacına uygun olarak erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların rolü nedir? Sorusuna yanıt vermek için, hiyerarşik çoklu regresyon analizleri yapılmış ve simple

slope değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik olarak, erteleme eğilimi- akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcılık etkisini incelemek amacıyla üç adımda hiyerarşik çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında erteleme eğiliminin akademik başarıyı yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda erteleme eğiliminin akademik başarıyı ( $\beta = -.375, p<.001$ ) anlamlı düzeyde ve negatif olarak yordadığı görülmüştür. İkinci aşamada akılcı inançlar analize eklenmiş ve erteleme eğilimi ile birlikte akademik başarıyı yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları erteleme eğilimi ile birlikte akılcı inançların akademik başarıyı ( $\beta = .236, p<.001$ ) anlamlı düzeyde ve pozitif olarak yordadığı görülmüştür. Son aşamada erteleme eğilimi ve akılcı inançların çarpımından oluşan etkileşim değişkeni analize eklenmiş ve etkileşim değişkenin, erteleme eğilimi ve akılcı inançlarla birlikte akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ( $\beta = .025, p>.05$ ). Analiz sonuçları, erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak, erteleme eğilimi-akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcılık etkisini test etmek amacıyla üç adımda gerçekleştirilen hiyerarşik çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 1 de verilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında erteleme eğiliminin akademik doyumunu yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda erteleme eğiliminin akademik doyumunu ( $\beta = -.322, p<.001$ ) anlamlı düzeyde ve negatif olarak yordadığı görülmüştür. İkinci aşamada akılcı inançlar analize eklenmiş ve erteleme eğilimi ile birlikte akademik doyumunu yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Analiz sonuçları erteleme eğilimi ile birlikte akılcı inançların akademik doyumunu ( $\beta = .289, p<.001$ ) anlamlı düzeyde ve pozitif olarak yordadığı görülmüştür. Son aşamada erteleme eğilimi ve akılcı inançların çarpımından oluşan etkileşim değişkeni analize eklenmiş ve etkileşim değişkenin, erteleme eğilimi ve akılcı inançlarla birlikte akademik doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ( $\beta = .111, p<.05$ ). Analiz sonuçları, erteleme eğilimi-akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı etkisinin olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki etkisi, akılcı inançların düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır.

**Tablo 1.** Erteleme Eğilimi, akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı rolü

Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişim	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Akademik Doyum</b>							
<b>1.Aşama</b>	.302	.104	.101			33.752	.000**
Erteleme Eğilimi				-.322	-5.81		.000***
<b>2.Aşama</b>	.426	.181	.175			32.168	.000***
Erteleme Eğilimi				-.246	-4.387		.000***
Akılcı İnançlar				.289	5.246		.000**
<b>3.Aşama</b>	.440	.193	.185			23.157	.000***
Erteleme Eğilimi				-.248	-4.519		.000***
Akılcı İnançlar				.284	5.177		.000***
Erteleme Eğilimi X Akılcı İnançlar				.111	2.094		.037*

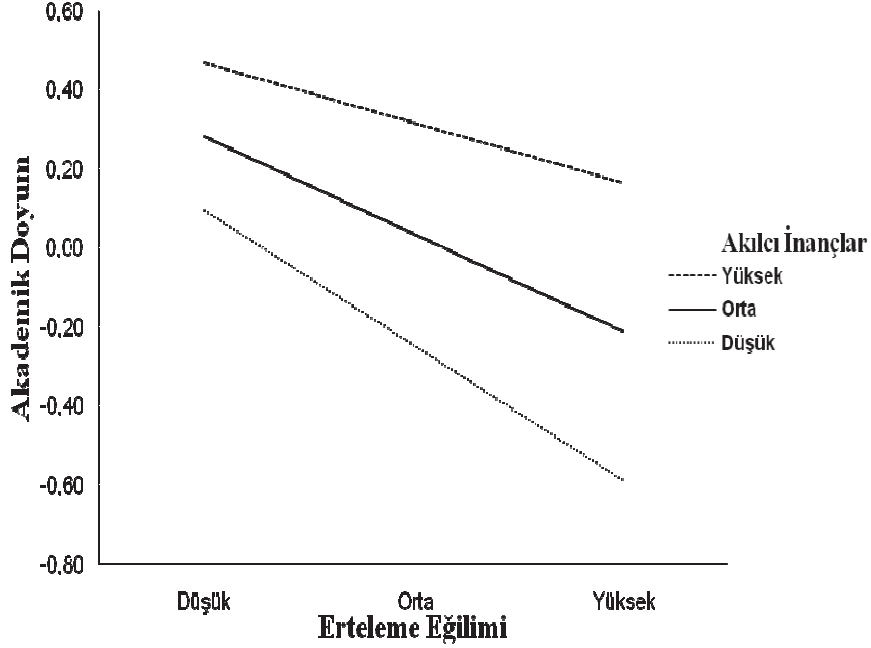
\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$ 

Erteleme eğiliminin, akademik doyum üzerindeki etkisinin akılcı inançlara bağlı olarak nasıl farklılaştığını belirleyebilmek için puan belirleme yaklaşımı kullanılmıştır. Tablo 2' de akılcı inançların farklı düzeyleri için erteleme eğiliminin eğim (simple slope) değerleri verilmiştir. Bu eğim değerlerine bağlı olarak oluşturulan grafik Şekil 1' de sunulmuştur.

**Tablo2** Akılcı İnançların Farklı Değerlerinde Erteleme Eğiliminin Durumsal Etkileri

Akılcı İnançlar	S.E	sh	t	P
Yüksek	.07	-.150	-2.13	.033*
Orta	.05	-.246	-4.32	.002**
Düşük	.07	-.341	-4.82	.0002**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$



Şekil 1. Erteleme eğilimi ve Akılcı İnançlar Arasındaki Etkileşim

Şekil 1’deki grafik incelendiğinde, akılcı inanç düzeyinin düşük olduğu durumlarda erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu, akılcı inanç düzeyinin yüksek olduğu durumlarda erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisinin zayıf olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı rolünü incelemektir. İlk olarak erteleme eğilimi- akademik başarı ve akılcı inançlar ilişkisine yönelik olarak yapılan analizler, erteleme eğiliminin, akademik başarı ve akılcı inançlar ile negatif ilişkili olduğunu, buna karşın akılcı inançların akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçları ayrıca akademik başarının erteleme eğilimi ve akılcı inançlar tarafından anlamlı şekilde yordandığını göstermiştir. Bu bulgular erteleme eğilimi-akademik başarı (Balkis ve Duru, 2009, 2010; Balkis ve diğ., 2008; Beswick ve diğ., 1988; Fritzsche ve ark., 2003; Orpen, 1998; Uzun Özer ve ark., 2009) ve

akılcı inançlar- akademik başarı ilişkisini inceleyen çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bridges ve Roig, 1997; McCormick ve ark., 1991). Bu çalışmanın bulguları, akılcı inançlar düzeyi düşük olan öğrencilerin, akademik görev ve sorumluluklarını daha fazla ertelediklerini ve akademik başarılarının daha düşük olduğunu, buna karşın akılcı inançları olan öğrencilerin, yapmaları gereken sorumlulukları ve görevleri daha az erteleme eğiliminde oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Jackson, Weiss, Lundquist ve Hooper (2003) erteleme eğilimli öğrencilerin zaman baskı altında çalışmaya eğilimli olduklarını rapor etmiştir. Tice ve Baumeister (1997) zaman baskısı altında çalışmanın strese yol açtığını ve bu yaşanan stresinde bireyin performansını olumsuz şekilde etkilediğini belirtmektedir. Balkis ve Duru (2009)' ya göre akademik anlamda başarılı olmanın temel koşullarından biri, verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir. Zaman baskısı altında çalışmanın, yeterince uyumamanın yol açtığı yoğunlaşma güçlüklerine ve düşük akademik performansa neden olabilir (Balkis ve Duru, 2009). Erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı etkisine yönelik yapılan analizler, erteleme eğilimi ve akademik başarı arasındaki ilişkide akılcı inançların birleşik etkisinin olmadığını göstermiştir. Diğer değişle gerek erteleme eğiliminin gerekse akılcı inançların akademik başarı üzerinde temel etkilerinin daha fazla olduğu söylenilebilir. Akılcı inançların birleşik etkisinin olmaması öğrencilerin akılcı inançlarını belirlemede kullanılan ölçme aracından kaynaklanmış olabilir. Çünkü bu çalışmada kullanılan akılcı inançlar ölçeği öğrencilerin genel akılcı inançlarını belirlemektedir. Nitekim Ellis (1994) alana özgü akılcı ve akılcı olmayan inançların alan özgü çıktıları genel inançlara oranla daha iyi öngörebildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla alana özgü bir ölçme aracı kullanılarak erteleme eğilimi-akademik başarı arasındaki ilişkide akılcı inançların birleşik etkisi yeniden incelenebilir.

İkinci olarak, erteleme eğilimi, akademik doyum ve akılcı inançlar arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizler, erteleme eğiliminin akademik doyum ve akılcı inançlar ile negatif yönde ilişkili olduğunu, buna karşın akılcı inançların akademik doyum ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Erteleme eğilimi ve akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı etkisine yönelik yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, akılcı inançların farklılaştırıcı etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisinin akılcı inançlara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Diğer bir değişle, akılcı inanç düzeyinin düşük olduğu durumlarda erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisi daha güçlü iken, akılcı inanç düzeyinin

yüksek olduğu durumlarda erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisi zayıflamaktadır. Bu bulgu, David ve ark. (2010)'nın akılcı olmayan inançları değiştirme ve akılcı inançlar geliştirme bireye yaşamdaki stres verici durumlarla baş etmede uyum sağlayıcı stratejiler sağlar şeklindeki düşüncesini destekler niteliktedir. Bu bulgu ayrıca, akılcı inançlara sahip olan öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdikleri için akademik doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin bir öğrencinin ders çalışmaya yönelik inancı akılcı ise “Çalışmaya başlamadan önce çalışmaya motivasyonumun olmasını isterim, fakat çalışmak için motivasyonum olmak zorunda değil, motivasyonum olmasa da çalışmaya başlayabilirim”( Dryden ve Sabelus, 2012, s.8), akademik görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme eğiliminde olacaktır. Böylece bu öğrenci erteleme eğiliminden kaynaklanan stres ve engellenmişlik duygusunu yaşamayacağından akademik doyum düzeyi de yüksek olacaktır. Buna karşın, öğrencinin çalışmaya yönelik inançları akılcı değil ise “Çalışmaya başlamadan önce mutlaka motivasyonumun olması lazım, çalışmaya motivasyonum oluncaya kadar beklemeliyim” ( Dryden ve Sabelus, 2012, s.8), akademik görev ve sorumluluklarını son ana kadar erteleme eğiliminde olacaktır. Nitekim alan yazın incelendiğinde, birçok çalışma erteleme eğilimi ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir (Balkis ve ark. 2013; Bridges ve Roig, 1997; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2010). Bu bulgu ayrıca, erteleme eğilimi düzeyi yüksek ve akılcı inançlar düzeyi düşük olan öğrencilerin, işlerini son ana bırakmanın yaratmış olduğu zaman baskısı altında çalıştıkları için daha fazla stres ve engellenmişlik duygusu yaşadıklarından akademik doyum düzeylerinin de düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, erteleme eğilimi ve yaşam doyumu (Çapan, 2010; Deniz, 2006; Durden, 1997; Klingsieck ve ark., 2012), akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumu (Ciarrochi, 2004; Snell ve Hawkins, 1985; Çivitçi, 2009; Spörrle ve ark. , 2010) arasında negatif ilişki olduğunu rapor eden araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Özetle, akılcı inançlara sahip olan öğrenciler, akademik yaşantılarından daha fazla doyum almakta ve akademik başarıları daha yüksek olmakta, buna karşın akılcı olmayan inançlara sahip olan öğrencilerin akademik yaşantılarından aldıkları doyum ve başarı düzeyi daha düşük olmaktadır.

Bu çalışmada, temel olarak erteleme eğilimi- akademik başarı ve erteleme eğilimi- akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcılık rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sadece erteleme eğilimi-akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcılık etkisinin olduğunu desteklemiştir. Diğer bir ifadeyle, erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki etkisi akılcı inançların düzeyine bağlı olarak



değişmektedir. Bu çalışma, Akılcı Duygusal ve Davranışçı kuramın, erteleme eğilimine yönelik yaptığı kuramsal açıklamalara katkıda bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın, erteleme eğiliminin oluşumunda akılcı olmayan inançların önemli rol oynadığı şeklindeki açıklamaları bu çalışma ile de desteklenmiştir.

Erteleme eğiliminin akademik doyum üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada akılcı inançların farklılaştırıcı rolü göz önünde bulundurulacak olunursa, öğrencilerin akılcı inançlar geliştirmelerini destekleyecek grup çalışmalarının yapılması, hem erteleme eğiliminin düzeyini azaltmada hem de erteleme eğiliminin akademik doyum ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada da etkili olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanlar ve eğitimciler öğrencilerin akademik yaşamlarında karşılaştıkları olaylara uyum sağlayıcı yorumlar yapmalarını sağlayacak bilişsel tutumlar kazanmalarına yardım ederek, akılcı inançlar geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Erteleme eğiliminden muzdarip olan öğrencilere yardım etmek isteyen psikolojik danışmanlar, öğrencilerin erteleme eğiliminde rol oynayan akılcı olmayan inançları tespit edip bunların yerine akılcı inançlar geliştirmelerine olanak sağlayarak, erteleme eğilimi ile etkili bir şekilde baş etmelerine yardımcı olabilirler.

Özetle bu çalışmanın bulguları sınırlılıkları ölçüsünde değerlendirilebilir. Birincisi, bu bir nicel çalışmadır ve değişkenler arasındaki ilişkileri daha derinliğine araştırarak nitel çalışmalar, daha bütüncül ve derin bir resmin elde edilmesine katkı sağlayabilir. İkincisi, çalışma grubu ağırlıklı olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Farklı fakülte ve üniversitelerde, farklı bölümlerdeki öğrencilerle yapılacak yeni çalışmalar bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Üçüncüsü, bu çalışmanın örnekleme gönüllülük temeline yapılandırıldığı için cinsiyetler arasında eşit bir dağılım olmaması sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Dördüncüsü, bu çalışma kesitsel bir çalışmadır ve model süreç temelli boylamsal çalışmalarla test edilerek etkililiğine yönelik yeni değerlendirmelerde bulunulabilir.

## KAYNAKLAR

- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 1-9.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkis, M., Duru, E. & Buluş, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839.
- Balkis, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159–170.
- Balkis, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers and its relationships with demographics and individual preferences. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 18–32.
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2006) 7 (2), 57-73.
- Baron, R. M., & D. A. Kenny (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bernard, M.E. (1998). Validation of the general attitude and belief scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 16, 183–196
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Bridges, K.R., & Roig, M. (1997). Academic Procrastination and Irrational Thinking: A Reexamination with Context Controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Ciarrochi, J. (2004). Relationships between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the Common Beliefs Survey-III. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 171–188.
- Çapan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Çivitçi, A. (2009). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 91-109.
- David, D., Lynn, S.J., & Ellis, A. (2010). *The role of rational and irrational beliefs in human functioning and disturbances: Implications for research, theory, and clinical practice*. Oxford: Oxford University Press
- Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior & Personality*, 34, 1161-1170.

- DiGiuseppe, R., Leaf, R., Exner, T., & Robin, M. W. (1988). "The development of a measure of irrational/rational thinking". Paper presented at the meeting of the World Congress of Behavior Therapy, Edinburgh, Scotland.
- Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 30, 264-281.
- Dryden, W. & Sabelus, S. (2012). The perceived credibility of two Rational Emotive Behavior Therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(1), 1-24.
- Dryden, W. & Branch, R. (2008). *The fundamental of rational emotive behavior therapy*. England: John Wiley & Sons Press.
- Durden, C. A. (1997). *Life satisfaction as related to procrastination and delay of gratification*. Unpublished Master Thesis, Angelo State University, San Angelo, Texas
- Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 15-24.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (2<sup>nd</sup> Ed.). Secaucus, NJ: Birsce Lane.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living: New York
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. The Plenum series in social/clinical psychology* (pp. 137-167). New York: Plenum Press.
- Frazier, P. A., Tix, A. P. & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality & Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Froggatt, W. (2005). *A Brief Introduction to Rational Emotive Behaviour Therapy* (3<sup>rd</sup> Ed.) New Zealand, Stortford Lodge: Hastings. Retrieved from <http://www.rational.org.nz/prof-docs/Intro-REBT.pdf>
- Hamidi, F., & Hosseini, Z.M., (2010). The relationships between irrational beliefs and social, emotional and educational adjustment among junior students. *Procedia Social and Behavioral Science*, 5, 1531-1536.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39, 873– 883.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of chronic procrastination among samples of

- adults. *Psychological Reports*, 73, 873–877.
- Jackson, T., Weiss, E.K., Lundquist, J.L., & Hooper, D. (2001). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern College Students. *Education*, 124, (2), 310-320.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33, 295-310.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Li, Y, Yao, X., Chen, K. & Wang, Y. (2013). Different fit perceptions in an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 163-174.
- McCormick, N., Tooke, W., Winston, S., & Kjellander, C. (1991). RET in the college classroom. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 95-111.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationship with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317-335.
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 237–248.
- Sirois, F. M. (2007). ‘I’ll look after my health, later’: A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 15–26.
- Snell, W. E., JR., & Hawkins, R. C. (1985). The relationship between life satisfaction and "irrational" beliefs: The mediating influence of negative and positive life change. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 3, 44-45.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Spörrle, M., Strobel, M., & Tumasjan, A. (2010). On the incremental validity of irrational beliefs in predicting subjective well-being while controlling for personality factors. *Psicothema*, 22(3), 543–548.

- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 175-180.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research, 25*(1), 49-60.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*, 454-458.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational & Psychological Measurement, 51*, 473-480.
- Uzun Özer, R.B.(2010). *A path analytic model of procrastination: Testing cognitive, affective and behavioral components*. Unpublished PhD Dissertation, Institute of Education Sciences, METU, Ankara.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, W. B. (2009). "Psychometric properties of the Tuckman procrastination scale in a Turkish Sample". *Paper presented at the 6th Biannual Conference on Procrastination, Toronto, Canada*.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009) Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology, 149* (2), 241-257.
- West, S. G., Aiken, L. S. & Krull, J.L. (1996). Experimental personality designs: Analyzing categorical by continuous variable interactions. *Journal of Personality, 64* (1), 1-48.