



Üniversite Öğrencilerinin Karma Öğrenme Ortamındaki Akademik Erteleme Davranışları

Pre-Service ICT Teachers' Academic Procrastination Behaviours and Self-Regulation Perceptions in Blended Learning Environment

Fatma Bayrak¹

Geliş Tarihi
Submitted by

22.12.2017

Kabul Tarihi
Accepted by

26.03.2018

Öz

Akademik hayatta yapılan erteleme davranışları öğrencilerin performansını olumsuz etkilemektedir. Buna bağlı olarak bu çalışmada üniversite öğrencilerinin harmanlanmış (karma²) öğrenme ortamında yürütülen bir ders sürecinde akademik erteleme ile öz-düzenleme algıları ve tamamlamaları gereken görevleri gönderdikleri zamanlar incelenmiştir. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan altmış beş öğrenci katılmıştır. Çalışmada "Akademik Erteleme Ölçeği" ve "Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin gönderdikleri ürünlerin gönderim tarihleri Öğrenme Yönetim Sistemi'nin kayıtlarından (log) elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme puanları incelenerek, öğrenciler düşük ve orta düzey erteleme eğilimli şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Mann-Whitney U test sonuçlarına göre akademik erteleme eğilimi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin gönderim sürelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak akademik erteleme eğilimi farklı olan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlemenin alt boyutları olan amaç özellikleri, zaman yönetimi, ortamın yapılandırılması, yardım aramalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve bu farklılığın düşük erteleme eğilimi düzeyinde olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, bu çalışma sonuçlarına göre gönderim süresinin akademik erteleme eğilimini belirlemek ve sistemde buna yönelik bir müdahale oluşturmak için tek başına ele alınmaması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Akademik erteleme, çevrimiçi öz-düzenleme, harmanlanmış (karma) öğrenme ortamı

Abstract

Procrastination behavior in academic life negatively effects student performance. The present study examines academic procrastination, self-regulation perception and the time taken for students to complete given tasks in a blended learning environment. A total of sixty-five students enrolled in the Computer Education and Instructional Technology (CEIT) department at a state university participated in this research. The "Academic Procrastination Scale" and "Online Self-Regulation Scale" were used to collect data. Log records of the Learning Management System were used to determine when students turned in assignments. According to students' academic procrastination scores students were classified into two groups; low and medium procrastination tendency. Mann-Whitney U test results revealed no significant difference between low and medium procrastination tendency groups in terms of assignment deliver dates. However, students with low procrastination tendencies had significantly better scores in the sub-segments of the online self-regulation scale of goal setting, time management, environment structuring and help seeking. According to the results of this study, it can be said that assignment delivery times should not be considered alone to determine the tendency of academic procrastination and determine an intervention in this system.

Keywords: Academic procrastination, online self-regulation, blended learning environment

Extended Summary

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Fatma Bayrak (Dr. Öğr. Üyesi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: fbayrak@hacettepe.edu.tr

²Türkçe alanyazında "Blended Learning" kavramı için karma ve harmanlanmış terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında başlık açısından bir kavram kargaşası oluşturmak için harmanlanmış ifadesi kullanılmış; çalışma içinde karma terimi kullanılmıştır.

Atıf/Citation: Bayrak, F. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının harmanlanmış bir derste akademik erteleme davranışları ve çevrimiçi öz-düzenleme algıları. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(2), 470-487. DOI: 10.12984/egeefd.370025

Introduction

The tendency for procrastination in academic life has a negative impact on student performance. This study therefore examines academic procrastination and university students' self-regulation perception in a blended educational setting, as well as the time taken to complete the given tasks.

Method

The study included 65 students in the CEIT department and enrolled in the Information Technologies in Education 1 course at a state university. In addition to attending lessons conducted in a face-to-face setting, students were expected to deliver assignments given to them at certain times during the course. Materials from the lessons and those necessary for the activities were uploaded to the Learning Management System (Moodle). Students were instructed to complete their activity files and upload them to the relevant section in the Moodle.

Theoretical lessons for each activity were conducted in a face-to-face setting, the programs to be used were introduced and discussions were carried out on their utilization in learning. The application lessons were then carried out in a laboratory setting and directions to the activity were provided. Students were informed at the beginning of the term that their activity scores be part of their general success scores. Each activity was to be completed in either four or seven days starting from the application lesson (Table 1).

Following the implementation process, students completed the Aitken Academic Procrastination Scale (16 to 60 points) (Balkis, 2006) and the Online Self-Regulation Scale (24 to 120 points) (Barnard, Lan, To, Paton & Lai, 2009; Korkmaz & Kaya, 2012). The time when students turned in their assignments were obtained from Moodle log records and the time between delivery and the due date was recorded in minutes. Assignments uploaded after the due date were not recorded.

Results

Students' self-reported academic procrastination scores ranged from 16 to 80. 41 % of students had scores between 16 and 38 points and 57 % 39 and 60 points. Due to the concentration of scores, cut-off points were determined and students were divided into two groups, identified as low-level (16-38) and medium-level (39-60) procrastination tendency. The 1 student with an outlying score of 74 was removed from data.

Students were observed to have an inclination towards completing academic tasks in the last 2 days. The Mann-Whitney U test was performed to compare assignment delivery times according to procrastination tendency because assignment delivery times were not normally distributed. However, there was no significant difference between two groups in terms of assignment delivery times. The independent sample t-test was carried out to determine whether there were differences in self-regulation scores between groups.

There were statistically significant differences in the self-regulation sub-dimensions of goal setting ($t_{(55)}=2.47$, $p=.017$, $d=.66$), time management ($t_{(55)}=3.07$, $p=.003$, $d=.82$), environment structuring ($t_{(54)}=3.35$, $p=.001$, $d=.90$) and help seeking ($t_{(51)}=2.21$, $p=.032$, $d=.62$) between the two groups. Students with a low procrastination tendency level performed better. However, it was concluded that there was no statistically important difference regarding the dimensions of task strategies ($t_{(54)}=3.90$, $p=0.053$) and self-evaluation ($t_{(53)}=1.75$, $p=.085$).

Discussion and Conclusion

The literature reports that students with a tendency for academic procrastination wait until the last minute to complete academic tasks (Tuckman, 2005; You, 2015). In the current study, learners turned in short-term (four day) activities during the last two days. On the other hand, there was no pattern in the turn-in times of the two long-term (seven day) activities. Learners' academic procrastination tendencies were not found to be a predictor of last-minute delivery and no statistically significant difference was observed. This may be explained by the absence of students with a high level of academic procrastination tendency in the study.

Self-regulation has emerged as an important predictor of academic procrastination tendency in the literature (Dewitte & Lens, 2000; Ferrari, 2001; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Senécal et al., 1995; Steel, 2007). Some researchers define academic procrastination as insufficiency of self-regulation. In line with this argument, the current study found significant differences in the sub-fields of aims, time management, environmental structuring and help seeking between the low and medium academic procrastination tendency groups. Students with a low procrastination tendency set goals for themselves, selected the most suitable time to work on the activity, carried out time planning and reached the relevant person when needed. These results are in accordance to the conclusions reached by Kağan (2009), Balkıs, Duru and Duru (2006) and Tan et al. (2008). However, it is noteworthy to point out there is no meaningful statistical difference with respect to task strategies and self-evaluation. The highest task strategies and self-evaluation scores obtained were 20. Students with low and medium level of academic procrastination tendencies did not obtain high scores in these dimensions. In a 2008 study, Azevedo, Moos, Greene, Winters and Cromley concluded that even self-regulated students need support. Based on our results, self-regulated students are unaware how to use these dimensions of self-regulation in the learning and require additional help.

The two procrastination tendency groups were similar in completing activities in the last days while there were differences with respect to self-regulation. It can be assumed that learners with higher levels of self-regulation who choose to leave their tasks until the last day may exhibit procrastination behavior stemming from their ability to perform better under pressure. These students may not passive deferrers but fall under the category of active deferrers as mentioned by Chu and Choi (2005). Cerezo, Esteban, Sánchez-Santillán and Núñez (2017) recommended the identification the profile of active and passive procrastination. In this study assignment delivery times were examined for academic procrastination tendencies. You (2015) likewise indicated that it was based on submission times in terms of academic procrastination tendency and indicated that it was a significant variable that predicted the performance of the submission period. According to the results of this study, it can be said that assignment delivery times should not be considered alone to determine the tendency of academic procrastination and determine an intervention in this system.

Giriş

Zaman geçmiş, şimdiki ve gelecek şeklinde yorumlanırsa; insanın doğrusal bir zaman içinde yaşadığı söylenebilir. İnsan zamanın bu doğrusal akışı içinde, şimdiki zaman ve gelecekte neler yapacağına karar verebilir. Ancak bireyin şimdiki zaman içinde yapmaya karar verdiği ve yaptıkları, önceliklerine uygun düşmeyebilir. Buna bağlı olarak aslında şimdi yapması gerekenleri belirli veya belirsiz ileri bir zamana öteleyebilir. Örneğin hazırlaması gereken bir rapor varken, öğrencinin raporuyla alakasız videolar izlemesi bu durum kapsamında ele alınır. Bu öteleme eylemine, ileri eylem (pro: means implying forward motion), ve yarına ait olma (crastinus: belonging to tomorrow) kelimelerinden oluşan erteleme (procrastination) ismi verilmiştir (Klein, 1971; akt: Steel, 2007).

Ertelemenin insan ve performansı üzerine olumsuz etkileri olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Balkis ve Duru, 2010, Steel, 2007). Bununla beraber alanyazında beş farklı türde erteleme olduğu ifade edilmektedir (Balkis, 2007). Bu erteleme türlerinden eğitsel bağlam ile en ilgili olanı ise akademik erteledir. Akademik erteleme son tarihe göre akademik hayatlarını şekillendiren öğrenciler için ciddi sonuçları olan bir davranış örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Tuckman, 2005). Yapılmış birçok araştırmada da akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasında ters yönde bir ilişki olduğu raporlanmaktadır (Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Tice ve Baumeister, 1997; van Eerde, 2003).

Öğrenen performansını olumsuz etkilediği için ön plana çıkan bu yapı ile ilgili araştırmalar incelediğinde ise yüz yüze ve uzaktan/çevrimiçi öğrenmenin sürdürüldüğü ortamların temel alındığı görülmektedir. Yüz yüze öğrenme ortamlarına kıyasla uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenme zaman ve mekandan bağımsız olduğu için öğrenen kontrolü daha fazladır. Bununla ilgili olarak yapılan çalışmalarda uzaktan öğrenme ortamlarında erteleme eğiliminin daha yaygın olduğu (Dunn, 2014; Goda, Yamada, Kato, Matsuda, Saito, ve Miyagawa, 2015, Lim, 2016; Rakes ve Dunn, 2010; Yılmaz, 2017) ve erteleme eğiliminin çevrimiçi dersteki performansın önemli bir yordayıcısı olduğu raporlanmıştır (Eivers, Polzella ve Graetz, 2003). Benzer şekilde You (2015) da etkinlik gönderim sürelerinin sınav puanları üzerine olumsuz bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Buna bağlı olarak etkinlik gönderim sürelerinin akademik erteleme ile ilgili bir gösterge olduğu söylenebilir.

Yapılan diğer çalışmalarda da erteleme eğilimi üzerine öz-düzenleme stratejilerinin etkisi olup olmadığı incelenmiş (Klingsieck, Fries, Horz ve Hofer, 2012; Rakes ve Dunn, 2010) ve öz-düzenleme stratejilerinin erteleme eğilimi üzerine etkisi olduğu belirtilmiştir. Öz-düzenleme yapısının ele alınmasının temel noktası ise akademik ertelemenin bir öz-düzenleme yoksunluğu olarak tanımlanmasıdır (Dewitte ve Lens, 2000; Klassen, Krawchuk, ve Rajani, 2008; Klingsieck, Fries, Horz ve Hofer, 2012; Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel ve Delaval, 2011; Steel, 2007).

Uzaktan öğrenmenin yanında karma öğrenme ortamlarının da eğitim sürecinde oldukça yaygın olduğu söylenebilir. Hatta 2016 yılı için yüksek öğrenime yönelik hazırlanan ufuk raporunda (Horizon Report 2016) karma öğrenme ortamlarının ön plana çıkarılmış olduğu görülmektedir (Johnson ve diğ., 2016). Karma öğrenmede yüz-yüze öğrenmeyi desteklemek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmakta; bu teknolojiler aracılığıyla öğrenenin zamanı ile hızını kendisinin ayarlayabileceği etkinlikler kullanılabilir. Verilen görevlerin tamamlanması için bir son tarihin ve yüz yüze derslerin olması, bu tarz öğrenme ortamlarının uzaktan öğrenme ortamlarına kıyasla daha yapılandırılmış olduğu söylenebilir. Ancak yine de öğrenciye kendi

zaman yönetimi için esneklik sağlanabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde karma öğrenme ortamlarında akademik erteleme yapısının incelendiği yurt dışında yapılmış çok az çalışma varken (Cerezo, Esteban, Sánchez-Santillán, ve Núñez, 2017; Tuckman, 2005, 2007; Yamada, Goda, Matsuda, Kato ve Miyagawa, 2015); Türkiye'de akademik ertelemeye yönelik çalışmaların yoğun olmasına karşın karma öğrenme ortamlarında akademik erteleme davranışının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sonuçlara dayalı olarak öğrencinin akademik erteleme davranışının incelenmesi karma öğrenme ortamlarında erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi için yarar sağlayacaktır.

Yapılmış çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme eğiliminin özellikle üniversite öğrencilerinde yaygın bir durum olduğu da belirtilmektedir (Çakıcı, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Uzun Özer ve Topkaya, 2011). Buna bağlı üniversite öğrencilerinin karma olarak yürütülen bir ders sürecinde akademik erteleme ile öz-düzenleme algıları ve tamamlamaları gereken görevleri belirtilen süre zarfında ne zaman gönderdikleri incelenmiştir. Buna bağlı olarak bu çalışmada karma olarak yürütülen bir ders temel alınmıştır. Çalışmada ele alınan öğrenme sürecinde öğrencilerin belirli bir zamanda (deadline) tamamlaması gereken öğrenme görevleri bulunmaktadır. Bu öğrenme görevlerine ders sürecine bağlı olarak kısa/yakın zamanlı son tarih (dört gün) ve uzun/uzak zamanlı bir son tarih (yedi gün) verilmiştir. Ayrıca farklı akademik erteleme düzeyinde olan öğrenenlerin öz-düzenlemelerinde de farklılık olup olmadığı belirlenerek, gönderme sürelerinin erken uyarı sistemi için anlamlı bir değişken olup olmadığı incelenecektir. Buradan hareketle araştırma problemleri şu şekildedir:

Akademik erteleme eğilimi farklı düzeyde olan öğrencilerin etkinlik gönderim sürelerinde farklılık var mıdır?

Akademik erteleme eğilimi düzeyi farklı düzeyde olan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlemelerinde farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, gruplar arasındaki farklılıkları herhangi bir müdahale yapılmadan nedenlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 16).

Çalışma Grubu ve Betimsel Özellikleri

Araştırmaya bir devlet üniversitesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan ve Eğitimde Bilişim Teknolojileri I dersine kayıtlı olan altmış beş öğrenci katılmıştır ($n_{erkek}=32$; $n_{kadın}=33$).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Akademik Erteleme Ölçeği ve Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin gönderdikleri ürünlerin gönderim tarihleri ÖYS'nin kayıtlarından (log) elde edilmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeği

Ölçek Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Balkıs (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı ölçtüğüne karar verilmiş; maddelerin faktör yükleri 0.38

ve üzeri olduğu raporlanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert (1 “Tamamıyla Yanlış”, 5 “Tamamıyla Doğru”) düzeyindedir. Yüksek puan bireylerin akademik erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Uyarlama çalışmasında ölçme sonuçlarına yönelik iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .89$ olarak raporlanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçme sonuçlarına yönelik iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .83$ olarak hesaplanmıştır.

Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği

Alanyazın incelendiğinde öz-düzenlemeyi ölçmeye yönelik Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ancak Barnard, Lan, To, Paton ve Lai (2009) inceledikleri çalışmalarda bu ölçeğin çevrimiçi öğrenme ortamları için geçerli sonuçlar vermediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna bağlı olarak hem çevrimiçi hem de karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz-düzenlemelerini ölçmeye yönelik Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek hem karma hem de çevrimiçi öğrenme ortamında test edilmiş ve yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle çevrimiçi öz-düzenleme yapısının 6 boyuttan oluştuğu raporlanmıştır. Ölçek 5’li likert düzeyinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Korkmaz ve Kaya (2012) tarafından yapılmıştır (RMSEA=.043; GFI=.89; NNFI=.99). Uyarlama çalışmasında ve bu çalışmanın ölçme sonuçlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çevrimiçi Öz-Düzenleme Yapı ve Alt Yapılarının Madde Sayıları, Uyarlama Çalışması ve Bu Çalışmada Yapı Ölçümlerine Yönelik Hesaplanmış Olan Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	α_1	α_2
Amaç Özellikleri (goal setting)	5	.87	.77
Ortamin Yapılandırılması (envirenment structring)	4	.94	.79
Görev Stratejileri (task strategies)	4	.74	.70
Zaman Yönetimi (time management)	3	.63	.68
Yardım Arama (help seeking)	4	.78	.66
Öz-değerlendirme (self-evaluation)	4	.80	0.74
Öz-düzenleme (self-regulation)	24	.95	.90

Burada α_1 , ölçek uyarlama çalışmasında hesaplanan alfa katsayısını, α_2 , bu çalışmada hesaplanan alfa katsayısını göstermektedir.

Çalışma kapsamında görev stratejileri, zaman yönetimi ve yardım arama boyut puanlarının iç tutarlılık katsayıları, uyarlama çalışmasındaki iç tutarlılık katsayılarına göre daha düşük değerler aldığı görülmektedir. Ancak çevrimiçi öz-düzenleme ve alt faktörlerinin ölçme sonuçlarının iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir değerler arasında olduğu söylenebilir.

Uygulama Süreci

Eğitimde Bilişim Teknolojileri I dersi birinci sınıf öğrencilerinin ilk dönem aldıkları zorunlu bir derstir. Ders kapsamında kelime işlemci, hesap çizelgeleri, görüntü işleme, animasyon ve karikatür hazırlama uygulamaları yapılmaktadır. Teorik ders yüz yüze ortamda yürütülmüş ve derste kullanılacak programlar tanıtılarak eğitimde kullanımları üzerine tartışmalar yapılmıştır. Uygulama dersi laboratuvar ortamında yapılmış ve etkinliğin yönergesi verilerek eğitimcinin gözetiminde görevler yapılmaya başlanmıştır. Bu yapı harmanlanmış öğrenme modellerinden laboratuvar rotasyon modeli sınıfına girmektedir (Staker ve Horn, 2012). Ancak öğrenenler görevleri tamamlamak için okul dışı zamanı da kullanabilmiştir. Etkinliği tamamlamak için verilen süre uygulama dersinden başlayacak şekilde dört gün ve yedi gün olarak farklılık göstermiştir. Etkinlikler için verilen sürelerle ders sürecinde karar verilmiş ve bu bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Ders Kapsamındaki Etkinlikler ve Etkinlikler İçin Verilen Süreler

Etkinlik No	Açıklama	Süre
1	Web tabanlı Bilgi Okuryazarlığı dersinin belirlenen 2 modülün incelenmesi ve özet çıkarılması	7 gün
2	Donanım ile ilgili kelime işlemcide kitapçık hazırlama	4 gün
3	Bir formu kelime işlemcide tablolar ile hazırlamak	7 gün
4	Hesap çizelgesinde bir veri kümesi üzerine fonksiyonları kullanma	7 gün
5	Karikatürlerin öğretimde kullanımına yönelik bir örnek hazırlanması	4 gün
6	Bir konu ile ilgili animasyon hazırlama	4 gün
7	Bir konu üzerine sunu hazırlama	4 gün

Eğitiminin teorik ve uygulama derslerinde kullandığı materyaller Moodle öğrenme yönetim sisteminde (ÖYS) paylaşılmıştır. Öğrenciler etkinlik kapsamında bireysel hazırladıkları ürünleri ÖYS'de açılan module yüklemişlerdir. Dönem sonunda yüz yüze ortamda öğrenciler araştırma kapsamında belirlenen ölçeklere cevap vermiştir.

Veri Analizi

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarına yönelik betimsel analizler yapılmış ve öğrenciler düşük ve orta düzey erteleme eğilimi olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplamaya yönelik yapılan işlemler bulgular başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sürelerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmış ve normal dağılım göstermediği belirlenerek gruplar arası farklılığı ortaya koymak için Mann-Whitney U analizi her bir etkinlik için ayrı ayrı yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi için çevrimiçi öz-düzenleme alt boyut puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov analizi yapılmış ve normal dağılım gösterdiği belirlenen boyutlarda öğrenenlerin akademik erteleme eğilim düzeylerinin istatistiksel olarak bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma problemi kapsamında akademik erteleme eğilimi farklı düzeyde olan öğrencilerin etkinlik gönderim sürelerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buradan hareketle çalışma grubunun kendi beyanına bağlı olarak hesaplanan akademik erteleme puanlarının betimsel analizleri incelenmiş ve öğrencilerin %41'inin 16-38 puan aralığında; % 57'sinin 39-60 puan aralığında olduğu görülmüştür. Sadece bir öğrencinin erteleme eğilim puanı 61-80 aralığında olduğu belirlenmiştir (Tablo 3 ve Tablo 4). Öğrencilerin yüksek akademik erteleme eğilimi göstermemelerinin nedeni çalışma grubunun üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşmasından dolayı olabilir. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılmış ve sınıf düzeylerinin farkının incelendiği araştırmalarda (Balkıs, 2007; Çelik ve Odacı, 2015; Ekşi ve Dilmaç, 2010; McCown ve Roberts, 1994; akt: Çelik ve Odacı, 2015) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin daha düşük erteleme eğiliminde olduğu raporlanmıştır. Buradan hareketle gruba bağlı bir sınıflama yapmak yerine ölçekten alınan puanlar için kesme noktaları belirlenmiştir (ölçekten 16-80 aralığında puan alınmaktadır). Buna bağlı olarak 16-38 puan aralığında olan öğrenciler düşük düzey erteleme eğilimi gösteren öğrenciler, 39-60 puan aralığında olan öğrenciler de orta düzey erteleme eğilimi gösteren öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.

Erteleme Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analizler

	<i>n</i>	En düşük	En yüksek	Ortalama	SS
Akademik Erteleme Puanı	58	17	74	38,48	11,18

Tablo 4.

Öğrencilerin erteleme eğilim düzeylerine yönelik betimsel analizler

Puan Aralığı	<i>n</i>	%
16 - 38	24	41
39 - 60	33	57
61 - 80	1	1

Araştırma kapsamında öğrencilerin tamamlaması gereken görevler verilmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerine bağlı olarak görevlerini tamamlayıp sisteme yükleme davranışları arasında bazı örüntüler olması beklenmektedir. Buna bağlı olarak etkinlikler için verilen süre ve öğrencilerin ürünlerini gönderdikleri zamanlar incelenerek örüntüler belirlenmeye çalışılmıştır.

Etkinlikler için belirlenen son gönderim tarihleri farklılık göstermektedir. Buna bağlı olarak kısa dönemli ve uzun dönemli etkinlikler ayrı ayrı incelenmiştir. Kısa dönemli görevlerde görevi tamamlamayan öğrenci yüzdesinin 3 ila 10 arasında olduğu (Tablo 6); uzun dönemli görevlerde ise bu yüzdenin 8 ila 10 arasında olduğu görülmektedir (Tablo 5). Etkinliğini göndermeyen öğrenci sayılarının benzer olması aynı öğrencilerin göndermeme davranışı gösterip göstermediğini akla getirmektedir. Ancak veriler incelendiğinde farklı etkinliklerde farklı öğrencilerin etkinliği tamamlamadığı görülmektedir.

Kısa dönemli görevlerde etkinliğini belirtilen zamandan daha sonra gönderen öğrenci yüzdesinin 2 ila 8 arasında olduğu (Tablo 6); uzun dönemli görevlerde ise bu yüzdenin 2'yi aşmadığı görülmektedir (Tablo 5). Bunlara ek olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun her iki tür görev için genelde son 2 günü kullandıkları dikkati çekmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin çoğunluğunun etkinliklerini tamamladığı görülmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Uzun Dönemli Görevlerde (Yedi Gün) Etkinliklerini Son Tarihe Göre Gönderdikleri Gün İle İlgili Betimsel Analizler

	E1: Web tabanlı Bilgi Okuryazarlığı dersinin belirlenen 2 modülün incelenmesi ve özet çıkarılması		E3: MS Word'de var olan bir formu tablolar ile aynısını hazırlamak		E4: MS Excel 'de bir veri kümesi üzerine fonksiyonları kullanma	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
7	6	10	0	0	1	2
6	2	3	15	24	4	6
5	6	10	2	3	10	16
4	2	3	7	11	5	8
3	1	2	5	8	7	11
2	7	11	6	10	7	11
1	13	21	6	10	12	19
0 (son gün)	18	29	14	23	10	16
Gecikmeli Gönderim	1	2	1	2	1	2
Gönderim Yok	6	10	6	10	5	8
Toplam	62	100	62	100	62	100

Tablo 6.

Öğrencilerin Kısa Dönemli Görevlerde (Dört Gün) Etkinliklerini Son Tarihe Göre Gönderdikleri Gün İle İlgili Betimsel Analizler

	E2: Donanım ile ilgili kitapçık hazırlama		E5: Karikatürlerin öğretimde kullanımına yönelik bir örnek hazırlanması		E6: Bir konu ile ilgili animasyon hazırlama		E7: Bir konu üzerine sunu hazırlama	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
3	5	8	2	3	2	3	15	24
2	2	3	2	3	4	6	5	8
1	8	13	12	19	16	26	15	24
0 (son gün)	44	71	37	60	28	45	21	34
Gecikmeli Gönderim	1	2	2	3	5	8	2	3
Gönderim Yok	2	3	7	11	7	11	6	10
Toplam	62	100	62	100	62	100	62	100

Akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak için belirtilen son ana kadar beklemedikleri alanyazında da raporlanmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin de eğiliminin bu yönde olduğu

görülmektedir. Buna bağlı olarak akademik erteleme eğilim algıları orta düzeyde olan öğrencilerle düşük düzey eğilim algısı olduğunu söyleyen öğrencilerin son tarih ve zamana göre ne kadar süre önce gönderdikleri dakika bazında incelenmiştir. Gönderme sürelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce sürelerin dağılımları incelenmiştir. Gözlem sayısının 50 üzerinde olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları temel alınmış ve sürelerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tablo 7). Buna göre erteleme eğilim düzeylerine göre öğrenenlerin gönderme zamanlarında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 7.

Gönderim Sürelerine Yönelik Kolmogorov Smirnov Test Sonuçları

Faktör	<i>D</i>	<i>S_s</i>	<i>p</i>
E1	.216	55	.000
E2	.263	59	.000
E3	.152	54	.003
E4	.149	55	.004
E5	.254	52	.000
E6	.187	49	.000
E7	.173	53	.000

Tablo 8.

Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyi Düşük ve Orta Olan Öğrencilerin Gönderim Sürelerinin (Dakika) Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Medyan _{Düşük}	Medyan _{Orta}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
E1*	2157.5	1748.5	321.000	-.167	.868
E2	583.0	569.5	339.500	-.486	.627
E3*	6104.5	3220.0	246.500	-1.547	.122
E4*	6289.0	1922.0	226.500	-1.917	.055
E5	496.0	602.5	248.500	-.919	.358
E6	1328.0	755.0	216.000	-1.026	.305
E7	1465.5	2073.0	216.500	-1.789	.074

* Etkinlik gönderim süresi yedi gündür. *Not: Bir gün 1140 dakikadan oluşmaktadır.*

Mann-Whitney U test sonuçlarına göre erteleme eğilimi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin gönderim sürelerinde istatistiksel olarak bir farklılık yoktur (Tablo 8). Grupların medyan değerleri incelendiğinde 3 ve 4. etkinliklerinin dışında öğrencilerin son iki gün içinde etkinliklerini tamamlamış ve göndermiş olduğu söylenebilir. Buradan hareketle son tarihin öğrencilerin planlaması üzerine etki gösterdiği düşünülebilir. Bunun yanında 3 ve 4. etkinlikler için verilen süre yedi gündür. Erteleme eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin etkinliği erkenden tamamlayıp gönderme eğiliminde olduğu görülmüş; ancak sürede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikler öğrenciler tarafından daha kolay algılanmış olduğu için daha erken bir zamanda bitirme eğilimine girmiş olabilirler. Bu durumun nedeninin ortaya konulması için etkinliklere yönelik algılanan zorluk derecelerinin bir farklılık oluşturup oluşturmayacağını belirleneceği deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmanın ikinci araştırma problemi kapsamında akademik erteleme eğilimi düzeyi farklı düzeyde olan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlemelerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Akademik erteleme bazı araştırmacılar tarafından öz-düzenleme eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Dewitte ve Lens, 2000; Klassen, Krawchuk, ve Rajani, 2008; Klingsieck, Fries, Horz ve Hofer, 2012; Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel ve Delaval, 2011; Steel, 2007). Uzun ve Demir de (2015) inceledikleri araştırmalarda öz-düzenlemenin yapısının erteleme davranışını yordayan en güçlü davranış değişkeni olarak belirtildiğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin etkinliklerini son tarihe göre gönderme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmayan öğrencilerin öz-düzenleme puanları arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bunun için ilk önce öz-düzenleme alt yapı puanlarının normal dağılım gösterip gösterilmediği incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov analiz sonuçlarına göre bütün alt yapı puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 9). Buradan hareketle akademik erteleme eğilim düzeyleri farklı olan öğrencilerin öz-düzenleme alt yapı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-Düzenleme Alt Yapı Puanlarının Yönelik Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Faktör	K_s	S_s	p
Amaç Özellikleri (goal setting)	.102	60	.194
Ortamın Yapılandırılması (envirenment structring)	.105	59	.163
Görev Stratejileri (task strategies)	.096	60	.200
Zaman Yönetimi (time management)	.101	61	.191
Yardım Arama (help seeking)	.112	56	.077
Öz-değerlendirme (self-evaluation)	.109	59	.081

Araştırma sonuçlarına göre öğrenenlerin akademik erteleme düzeylerine göre çevrimiçi öz-düzenlemenin amaç özellikleri ($t_{(55)}= 2.47$, $p = .017$, $d = .66$), zaman yönetimi ($t_{(55)}= 3.07$, $p = .003$, $d = .82$), ortamın yapılandırılması ($t_{(54)}=3.35$, $p=0.001$, $d=0.90$), yardım arama ($t_{(51)}= 2.21$, $p = .032$, $d = .62$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve bu farklılığın düşük erteleme eğilimi düzeyinde olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ancak görev stratejileri ($t_{(54)}= 3.90$, $p = .053$) ve öz-değerlendirme ($t_{(53)}=1.75$, $p = .085$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme eğilim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olan yapılar için etki büyüklükleri hesaplanmış ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyi Düşük ve Orta Olan Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-Düzenleme Alt Yapı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Akademik Eğilim Düzeyi	<i>n</i>	Ortalama	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Amaç Özellikleri (goal setting)	Düşük	24	19.13	3.07	2.47	.017*	.66
	Orta	33	16.76	3.90			
Görev Stratejileri (task strategies)	Düşük	24	12.79	3.90	1.98	.053	
	Orta	32	10.81	3.57			
Zaman Yönetimi (time management)	Düşük	24	9.79	3.01	3.07	.003*	.82
	Orta	33	7.45	2.71			
Ortamın Yapılandırılması (environment structuring)	Düşük	24	17.17	2.46	3.35	.001*	.90
	Orta	32	15.00	2.34			
Yardım Arama (help seeking)	Düşük	22	15.05	3.28	2.21	.032*	.62
	Orta	31	13.29	2.52			
Öz-değerlendirme (self-evaluation)	Düşük	24	14.38	3.61	1.75	.085	
	Orta	31	12.71	3.39			

Çalışmanın sonuçları temel alındığında düşük erteleme eğiliminde olan öğrencilerin kendilerine hedef belirlediği, dikkatini vereceğini en uygun zamanı seçtiği, zaman planlaması yaptığı ve ihtiyacı olduğunda ilgili birisine ulaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde dört yapı için de hesaplanan etki büyüklük değerinin büyük olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü yüksekten düşüğe doğru ortamın yapılandırılması, zaman yönetimi, amaç özellikleri ve yardım arama şeklinde sıralanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenme ortamlarında bazı öğrencilerin öğrenme etkinliklerini öğrenme süreci boyunca değil de değerlendirme tarihleri yaklaştığında yapmaya başlıkları sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu tür öğrencilerin başvurduğu bu örnekteki tipik davranış ise erteleme eğilimi adı verilen psiko-eğitsel bir yapıdan kaynaklanmaktadır. Akademik erteleme eğilimleri geleneksel (fiziksel) öğrenme ortamlarında ortaya çıkabileceği gibi uzaktan eğitim ortamlarında ortaya çıkmakta; hatta daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf içi öğrenme ortamlarından uzaktan öğrenme ortam özelliklerini taşıyan karma öğrenme ortamlarındaki akademik erteleme davranışlarının belirlenmesi hem öğrenme görevlerinin hem de öğretimsel müdahalelerin tasarımında önemli bir rol oynayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı da karma öğrenme ortamlarında akademik erteleme davranışlarının araştırılmasını içermektedir.

Temel alınan derste öğreticinin kuramsal ve uygulama derslerinde kullandığı materyaller öğrenme yönetim sisteminde (Moodle) paylaşılmıştır. Öğrenenlerin dönem içinde tamamlamaları gereken yedi etkinlik bulunmaktadır. Etkinliği tamamlamak için verilen süre uygulama dersinden başlayacak şekilde dört gün ve yedi gün olarak farklılık göstermektedir. Öğrenciler etkinlik kapsamında bireysel hazırladıkları ürünleri ÖYS'de açılan modüle yüklemişlerdir. Öğrenenlerin etkinlik için belirtilen tarih ve saate göre gönderim süreleri belirlenmiş ve öğrenenlerin kısa dönemli (dört gün) etkinliklerini genelde son iki gün içinde sisteme yükledikleri belirlenmiştir. Uzun dönemli iki etkinlikte ise belirli bir örüntü bulunmamıştır. Buna bağlı olarak

öğrenenlerin akademik erteleme eğilim düzeyleri belirlenmiş ve etkinlik gönderim sürelerinde bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ancak hiçbir etkinlikte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna bağlı olarak düşük ve orta düzey akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerin son tarihe göre hesaplanmış olan gönderim süreleri arasında bir fark olmadığı söylenebilir. Bu farklılığın çıkmamasının bir nedeni çalışma grubunda yüksek akademik eğilim gösteren öğrencilerin olmaması olabilir. Bununla beraber alanyazında akademik erteleme eğilimi yapısını inceleyen çalışmalarda öz-düzenleme önemli bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Dewitte ve Lens, 2000; Rabin, Fogel ve Nutter-Upham, 2011; Ferrari, 2001; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Steel, 2007). Hatta bazı araştırmacılar akademik ertelemeyi öz-düzenleme yoksunluğu olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle erteleme eğilimi düzeyleri farklı olan bireylerin çevrimiçi öz-düzenlemelerinde farklılık olup olmadığı incelendiğinde amaç özellikleri ($t_{(55)}= 2.47, p=.017, d=.66$), zaman yönetimi ($t_{(55)}= 3.07, p=.003, d=.82$), ortamın yapılandırılması ($t_{(54)}= 3.35, p=.001, d=.90$), yardım arama ($t_{(51)}= 2.21, p=.032, d=.62$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçları temel alındığında öğrencilerin kendi beyanlarına bağlı olarak belirttikleri akademik erteleme düzeylerine göre kendilerine verilen görevleri tamamlama zamanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, çevrimiçi öz-düzenleme yapılarından amaç özellikleri, zaman yönetimi, ortamın yapılandırılması ve yardım arama boyutlarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak düşük erteleme eğiliminde olan öğrencilerin kendilerine hedef belirlediği, dikkatini vereceğini en uygun zamanı seçtiği, zaman planlaması yaptığı ve ihtiyacı olduğunda ilgili birisine ulaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar Kağan (2009), Balkıs, Duru ve Duru (2006) ve Tan ve diğerlerinin (2008) ulaştığı sonuçlara benzerlik göstermektedir. Ancak görev stratejileri ($t_{(54)}= 3.90, p=.053$) ve öz-değerlendirme ($t_{(53)}= 1.75, p=.085$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması dikkat çekicidir. Görev stratejileri ve öz-değerlendirme boyutlarında alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Buna bağlı olarak düşük ve orta düzey akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerin bu boyutlara ilişkin puanlarının yüksek olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin öz-düzenlemenin bu boyutları öğrenme ortamında nasıl kullanacaklarını bilmemeleri olabilir. Azevedo, Moos, Greene, Winters ve Cromley, 2008 yılında yürüttükleri çalışmada bir eğitimci rehberliğinde olan öğrenenlerle karşılaştırıldıklarında, öz-düzenleyen öğrenenlerin etkili olmayan stratejiler kullandığı ve izleme süreçleri ile daha az meşgul olduklarını sonucuna ulaşmışlardır. Buna bağlı olarak çalışma kapsamında da öz-düzenleyen öğrenenlerin desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir. Ayrıca Grunschel, Patrzek, Klingsieck, ve Fries (2018) yaptıklarını çalışmada, öz-düzenlemeye yönelik eğitim verilmesinin öğrencilerin akademik ertelemelerine üzerine etkili olduğunu raporlamışlardır.

Öğrencilerin etkinliklerini genelde son günler içinde göndermesi bakımından iki grubun da benzer olması, ancak iki grubun öz-düzenleme açısından farklılık göstermesi bir diğer olası durumu akla getirmektedir. Son güne bırakmayı tercih eden öz-düzenlemesi daha yüksek olan öğrencilerin baskı altında daha iyi çalıştıkları için özellikler erteleme davranışı sergiledikleri düşünülebilir. Bu eğilimi gösteren öğrenenlerin alanyazında aktif erteleyen (Chun Chu ve Choi, 2005; Choi ve Moran, 2009) veya aktif geciktirenler (Corkin, Yu ve Lindt, 2011; Wolters, Won ve Hussain, 2017) olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu konuda görüş birliği olmadığı, stratejik amaçlı bir geciktirmenin erteleme olmadığı ifade edildiği görülmektedir (Haghbin, 2015; Steel ve Klingsieck, 2016). Pychyl de her ertelemenin bir geciktirme olduğu; ancak her geciktirmenin erteleme olmadığını ifade etmiştir (Pychyl; 2013; akt: Chowdhury ve Pychyl, 2018). Bu eleştirilerin yanında aktif

erteleme yapısının araştırılması gerektiğini söyleyen araştırmacılar da bulunmaktadır (Cerezo, Esteban, Sánchez-Santillán ve Núñez; 2017).

Sonuç olarak bu çalışmada akademik erteleme eğilimi için öğrencilerin etkinlik gönderim süreleri incelenmiştir. You (2015) da benzer şekilde akademik erteleme eğilimi açısından gönderim sürelerini temel almış ve gönderim süresinin performansı yordayan önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışma sonuçlarına göre gönderim süresinin akademik erteleme eğilimini belirlemek ve sistemde buna yönelik bir müdahale belirlemek için tek başına ele alınması gereken önemli bir gösterge olmadığı söylenebilir.

Sınırlılıklar

Yapılmış çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki katılımcılar birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerdir ve bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer taraftan öğrenme görevleri bireysel nitelikteki görevlerden seçilmiş ve işbirlikli öğrenmelere dayalı görevler çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu ise araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak görülebilir.

Kaynakça/References

- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. *Dissertation Abstracts International*, 43(3-A), 722-723.
- Akinsola, M. K., Tella, A., ve Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I., & Cromley, J. G. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia? *Educational Technology Research and Development*, 56(1), 45-72.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., ve Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Cerezo, R., Esteban, M., Sánchez-Santillán, M., ve Núñez, J. C. (2017). Procrastinating behavior in computer-based learning environments to predict performance: a case study in Moodle. *Frontiers in Psychology*, 8, 1403.
- Choi, J. N., & Moran, S.V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology*, 149, 195-211
- Chowdhury, S. F., & Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.

- Dewitte, S., ve Lens, W. (2000). Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 733-750.
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33-44.
- 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).
- Elvers, G. C., Polzella, D. J., ve Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. *Teaching of Psychology*, 30(2), 159-162.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention In The Community*, 46(2), 143-157.
- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., ve Miyagawa, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*, 37, 72-80.
- Hagbin, M. (2015). Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire. (Unpublished doctoral dissertation). Carleton University, Ottawa, Canada.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Klingsieck, K.B., Fries, S., Horz, C., ve Hofer M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310.
- Korkmaz, O., ve Kaya, S. (2012). Adapting online self-regulated learning scale into Turkish. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 52-67.
- Lim, J. M. (2016). Predicting successful completion using student delay indicators in undergraduate self-paced online courses. *Distance Education*, 37(3), 317-332.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., ve Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243-252.

- Özer, B. U., ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Pintrich, P. R., Smith, D.A.F., Garcia, T., ve McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. ERIC database number: ED338122.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rakes, G. C., ve Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., Huan, V. S., ve Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144.
- Tice, D. M., ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458.
- Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3), 1015-1021.
- Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422.
- Uzun Özer, B., Demir, A., ve 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.
- Uzun, B., ve Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.

- Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Kato, H., ve Miyagawa, H. (2015). The Relationship among Self-Regulated Learning, Procrastination, and Learning Behaviors in Blended Learning Environment. *International Association for Development of the Information Society*.
- Yilmaz, M. B. (2017). The Relation between Academic Procrastination of University Students and Their Assignment and Exam Performances: The Situation in Distance and Face-to-Face Learning Environments. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 146-157.
- You, J. W. (2015). Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in E-learning. *Educational Technology & Society*, 18(3), 64–74.
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381-399.