

ÖĞRETMENLERDE ERTELEME DAVRANIŞI:

KURAMSAL TEMELLER, NEDENLER VE ÇÖZÜM YOLLARI

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Neşe AYDIN DOĞAN
Gizem DAK



ÖĞRETMENLERDE ERTELEME DAVRANIŞI: KURAMSAL TEMELLER, NEDENLER VE ÇÖZÜM YOLLARI

Prof. Dr. Münevver ÇETİN¹

Doç. Dr. Semih ÇAYAK²

Neşe AYDIN DOĐAN³

Gizem DAK⁴

¹Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1203-9098, e-posta: mceetin@marmara.edu.tr.

²Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, e-posta: nese Erdogan035@gmail.com

⁴Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9505-3724, e- posta: gizemdak@gmail.com



Öğretmenlerde Erteleme Davranışı:
Kuramsal Temeller, Nedenler ve Çözüm Yolları
Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Doç. Dr. Semih ÇAYAK,
Neşe AYDIN DOĞAN, Gizem DAK

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Eylül 2025
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-5698-50-6

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

ÖNSÖZ

Erteleme davranışı, yalnızca görevlerin zamanında yerine getirilmemesi ile sınırlı olmayan, bireylerin psikolojik, bireysel ve mesleki yaşamlarını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Öğretmenlik mesleği, yoğun iş yükü ve kurumsal talepler nedeniyle erteleme davranışına yatkındır. Özellikle öğretmenlerin günlük sorumluluklarını yerine getirme sürecinde ortaya çıkan ertelemeler, yalnızca işlerin aksamasına değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendilik algılarında, duygusal dünyalarında ve mesleki kimliklerinde derin izler bırakmaktadır. Bu bağlamda kitapta öncelikle öğretmenlik mesleğinde erteleme davranışları ve onunla ilişkili olan diğer kavramsal çerçeve detaylı bir şekilde sunulmaya çalışılmış, ardından da son bölümde insan ilişkilerinin oldukça yoğun gerçekleştiği eğitim örgütlerinde çalışmakta olan öğretmenlerde erteleme davranışlarına ilişkin yapılmış bir araştırmaya ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin erteleme davranışlarının bireysel ve mesleki yaşamlarını etkileyerek suçluluk, motivasyon kaybı, özsaygı zedelenmesi, özgüven eksikliği, tükenmişlik ve stres gibi olumsuz duygulara zemin hazırladığını göstermektedir. Buna ek olarak kaygı, sosyal çekilme ve zihinsel yorgunluk gibi etkiler de öğretmenlerin hem özel hem de mesleki yaşamlarını olumsuz yönde şekillendirmektedir. Dolayısıyla erteleme davranışı, yalnızca bireysel bir zayıflık ya da zaman yönetimi sorunu olarak değil; öğretmenlerin duygusal refahını ve mesleki sürdürülebilirliğini tehdit eden bir faktör olarak ele alınmalıdır. Bu kitapta, öğretmenlerin erteleme davranışlarının duygusal yansımaları ayrıntılı biçimde ele alınarak, eğitim kurumları için daha sağlıklı çalışma ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacak bir bakış açısı sunulmaktadır.

Kitabın eğitim örgütlerinde erteleme davranışlarının önlenmesi ve bu konu üzerine yapılacak genel çalışmalara ışık tutması dileğiyle...

Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

Neşe AYDIN DOĞAN

Gizem DAK

Kadıköy, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	3
İÇİNDEKİLER.....	4
1. GİRİŞ.....	1
2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	2
Öğretme-Öğrenme Süreci Kavramı.....	3
3. ERTELEME DAVRANIŞI.....	6
4. ERTELEME MODELLERİ.....	8
Harris ve Sutton' un İş Erteleme Modeli.....	9
Elizabeth Coote Weymann' In İş Erteleme Modeli.....	10
Eerde'nin İş Erteleme Modeli	11
5. ERTELEMENİN TÜRLERİ.....	12
Karar Verme Ertelemesi.....	13
Kaçınmaya Dayalı Erteleme.....	14
Heves (Keyfi) Temelli Erteleme	15
Akademik Erteleme.....	17
6. ERTELEME DAVRANIŞINA NEDEN OLAN FAKTÖRLER	20
Mükemmeliyetçilik Davranışının Erteleme Üzerine Etkisi.....	21
Zaman Yönetiminin Erteleme Davranışı Üzerindeki Etkisi.....	23
Motivasyonun Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi	25
Teknolojik Yetersizlik ve Kaygının Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi.....	28
İş Yükünün Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi	30
Tükenmişliğin Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi.....	30
7. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ERTELEME DAVRANIŞLARI ÜZERİNE EMİRİK BİR ARAŞTIRMA	33
Araştırmanın Amacı	34
Araştırmanın Önemi	35
Araştırmanın Sınırlılıkları	36
Araştırmanın Varsayımları	36
YÖNTEM.....	36

Araştırmanın Modeli	36
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	37
Veri Toplama Aracı.....	39
Veri Toplama Süreci	39
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	39
Verilerin Analizi.....	40
Araştırmacı Rolü	41
Bulgular	42
8. ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİNİ ERTELEME	44
NEDENLERİNE YÖNELİK BULGULAR	44
9. ERTELEME DAVRANIŞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	45
1. Öğretmenlerin Mesleki Erteleme Davranışlarının Öğrenci Üzerindeki Etkisi	46
2. Eğitim Paydaşlarından Kaynaklanan Nedenlere Göre Öğretmenlerin Erteleme Davranışları	47
3. Erteleme Davranışının Öğretmenler Üzerindeki Duygusal Etkileri.....	48
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	49
10. KAYNAKÇA.....	53

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan ğretim süreci, yalnızca bilgilerin aktarımı değil, aynı zamanda sürecin etkin ve verimli biçimde yürütülmesiyle de doğrudan ilişkilidir. Ancak ğretmenler, mesleki yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu durum ğretim sürecindeki değişikliklere uyum sağlamalarını güçleştirmektedir. Bu bağlamda erteleme davranışı; gerekli bir görevin zamanında başlatılmaması ya da tamamlanmaması şeklinde tanımlanabilir. Erteleme davranışı, eğitim alanında hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sergilediği erteleme eğilimleri, yalnızca kendi mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda akademik başarıyı ve sınıf ortamının genel işleyişini de etkilediği düşünülmektedir.

Erteleme kavramı, kökeni Latince ‘procrastinus’ sözcüğüne dayanan (pro: ileri, crastinus: yarına ait) psikoloji alanında bireylerin aslında zamanında yapılması gereken görev ya da eylemleri sebepsiz biçimde geciktirmeleriyle ortaya çıkan işlevsiz bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Steel, 2007). Türk Dil Kurumu’na (2025) göre ertelemek, sonraya bırakmak; tehir, tecil, talik etmek anlamlarına gelmektedir. Başka bir ifade ile erteleme herhangi bir iş için gerekli sorumluluğu ilerleyen zamanda üstlenme düşüncesidir (Kachgal vd., 2001). Bu davranışın nedenleri arasında, bireylerin mükemmeliyetçilik, düşük benlik saygısı ve zaman yönetimi becerilerindeki eksiklikler yer almaktadır (Ferrari, 1991).

Eğitim bağlamında öğretmenlerin erteleme davranışlarını etkileyen iş yükü ve zaman yönetimi (Rudra, 2023; Zimbardo & Boyd, 1999); motivasyon düşüklüğü (Deci & Ryan, 1985); mükemmeliyetçi tutumlar (Flett & Hewitt, 2002); teknolojik yetersizlikler (Laybourn, Frenzel & Fenzl, 2019) gibi faktörlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu kitap ile erteleme olgusu, öğretmenlik mesleği bağlamında çok yönlü biçimde ele alınmakta; kavramsal dayanakları, farklı türleri ve belirleyici unsurları incelenerek ğretim sürecine olan yansımaları değerlendirilmektedir. Ek olarak erteleme davranışları üzerine bölüm sonunda araştırmacılar tarafından yapılmış bir ampirik çalışmaya da yer verilmiştir. Ayrıca ğretmenlerin erteleme eğilimlerini azaltmalarına yardımcı olacak uygulanabilir çözüm yolları ve öneriler ortaya konulmaktadır. Böylelikle yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeyde ğretim süreçlerinin niteliğini geliştirmeye katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Acar (2020), öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrencilerin karakter, tutum ve değer gelişiminde etkin rol üstlenen kişiler olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Çakır ve Kılıç (2021), nitelikli bir eğitimin temelini oluşturan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin yalnızca bilişsel alanla sınırlı olmadığını; duyuşsal yeterlik, etkili iletişim, liderlik niteliği ve etik duyarlılık gibi çok boyutlu özellikleri de içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sisteminin temel aktörleri olarak, bireylerin çok yönlü gelişiminde stratejik bir konuma sahiptir. Rogers (1979), etkili bir öğretmenin taşınması gereken nitelikleri sıralarken; “kendisi olma”, “ödül verme”, “öğrenciyi olduğu gibi kabul etme”, “güven verme” ve “empatik anlayış geliştirme” gibi duyuşsal özelliklere vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda insani ve duygusal düzeyde de güçlü olması gerektiğini göstermektedir. Öte yandan Perrot (1984), etkili öğretmen niteliklerini daha çok öğretim sürecine ilişkin beceriler üzerinden değerlendirerek; ders planlama, ders sunumu, soru sorma teknikleri, sınıf içi duyuşsal iletişim ve sınıf yönetimi gibi başlıklar altında toplamıştır (Öztürk, 2002). Bu görüşler, öğretmenlik mesleğinin hem pedagojik hem de kişilik özelliklerini içeren bütüncül bir yapı gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Tarihsel olarak ele alındığında, öğretmenlik mesleğinin insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilebilir (Oktay, 1991). Öğretme ve öğrenme süreçlerinin topluluk yaşamının başlangıcından itibaren var olduğu düşünüldüğünde, bu mesleğin köklü bir geçmişe sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum öğretmenliğin dünyanın en eski ve en temel mesleklerinden biri olarak kabul edilmesini sağlar. Söz konusu tarihsel perspektif, öğretmenliğin yalnızca bir meslek değil; aynı zamanda bir “kültür taşıyıcısı” ve “toplumsal rehber” rolü üstlendiğini de göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlik, yalnızca bilgi veren değil, aynı zamanda yetişmekte olan bireyleri ailesi, çevresi, toplumu, devleti ve milleti için yararlı, üretken, yaratıcı ve etik değerlere sahip bireyler olarak şekillendirme süreci olarak ifade edilebilir. Öğretmenlik, bireyi “iyi bir insan ve iyi bir vatandaş” olarak yetiştirme sanatıdır (Çakır, 2015). Bu tanım, öğretmenin rolünü yalnızca okul ortamı ile sınırlı bırakmayarak, bireyin yaşamının tüm alanlarını etkileyebilecek bir sorumluluk alanına işaret eder. Nitekim öğretmenlik, bilgi ile bilgiye ihtiyaç duyan birey arasında köprü kurarak, toplumun kültürel sürekliliğini sağlayan, değer aktarımını mümkün kılan ve kuşaklar arası bağları güçlendiren bir işlev görmektedir. Bu nedenle tarih boyunca en saygın mesleklerden biri olarak gelmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yasal temelleri, ilk kez 24 Haziran 1973 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (Resmî Gazete, 1973). Söz konusu yasanın 43. maddesinde öğretmenlik, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmakta; öğretmenlerin bu görevleri Türk Millî Eğitim Sistemi'nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kanunda ayrıca öğretmenliğe hazırlığın genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon olmak üzere üç temel boyutta ele alındığı, bu yeterliklerin yükseköğretim düzeyinde yapılandırıldığı ve öğretmen adaylarının çok yönlü bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu yasal düzenleme, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bir iş değil, aynı zamanda uzmanlık gerektiren toplumsal bir misyon olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleği, bireyin yaşam boyu gelişimini destekleyen, toplumu dönüştüren ve geleceği inşa eden yönüyle oldukça stratejik bir konumdadır (Karataş, 2020). Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması; öğrenen bireyler, gelişen toplumlar ve güçlü bir eğitim sistemi için vazgeçilmezdir; zira eğitim, bireysel gelişim kadar toplumsal dönüşüm ve kültürel yeniden üretimle de doğrudan ilişkilidir (Sümbül, 1996). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin bilimsel temeller üzerine inşa edilmesi, pedagojik donanımı yüksek bireylerle yürütülmesi ve mesleki gelişimin yaşam boyu sürdürülmesi hayati önemdedir; zira öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öğrenme düzeyleri pozitif ve anlamlı ilişkilidir (Özbay, 2024). Nihayetinde öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin yükselmesi, onların mesleki öğrenme düzeylerinin de artmasına katkı sağlamaktadır.

Öğretme-Öğrenme Süreci Kavramı

Eğitim sürecinin temel yapı taşlarından biri olan öğretme-öğrenme süreci, yalnızca bilgiyi aktarma ve alma faaliyetinden ibaret olmayıp; bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini bütüncül olarak hedefleyen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı etkileşime dayalı olarak şekillenir ve eğitim programlarının uygulanmasında merkezi bir rol üstlenir (Özçelik, 2001). Ertürk (1998), öğretme-öğrenme sürecini “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlayarak sürecin birey üzerindeki yönlendirici etkisini vurgulamaktadır. Diğer yandan duyuşsal boyutun önemine dikkat çeken araştırmalar, öğrencilerin duygularının önemsendiğini fark etmeleri halinde öğrenme-öğretme sürecine daha etkin katılma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Duman, 2017; Yakar, 2017). Bu sonuç, öğretme-öğrenme sürecinin yalnızca öğretmenin bilgi aktardığı bir yapı olmadığını; öğrencinin aktif olarak

yönlendirildiği, etkilendiği ve geliştiği çok boyutlu bir yapı olduğunu açıkça göstermektedir.

Öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel yetileri kullanmalarını hedefleyen etkinlikleri kapsayan dinamik bir süreçtir. Bu beceriler, özellikle eleştirel düşünme ile problem çözme arasındaki karşılıklı etkileşimle güçlenmekte; çünkü her iki beceri, bireylerin hızlı ve etkili çözümler üretmesini sağlayacak şekilde birbirini desteklemektedir (Kavak ve Akkaş Baysal, 2022). Dil ve metin odaklı öğrenme süreçlerinde ise yaratıcı düşünmenin, eleştirel düşünme ile problem çözme becerileriyle birlikte geliştirilmesi, öğrencilerin bilgiyi sadece edinmekle kalmayıp; onu anlamlandırma, sorgulama ve üretme süreci yürütmelerine imkân tanımaktadır (Demirel, 1999; Genç, Erdol Acar, 2024; Yaralı, 2021). Aynı zamanda Dünya Sağlık Örgütü'nün yaşam becerileri kapsamında tanımladığı problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi yetkinlikler, eğitim sürecinin temel kazanımları arasında sayılmaktadır (Ummanel, 2020). Bu yönleriyle öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin pasif bilgi alıcısı değil, aktif bilgi üreticisi olduğu çok boyutlu bir yapı olarak görülmelidir. Demirel (1999), bu sürecin “öğrencilerin ilgisini çeken, onları araştırmaya yönelten ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği” şeklinde tanımlayarak, öğrenmenin yalnızca bilgi edinme değil; bilgiyi kullanma, sorgulama ve yeniden yapılandırma süreci olduğunu vurgular. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreci, bireyin pasif bilgi alıcısı değil, aktif bilgi üreticisi olduğu bir gelişim alanıdır; çünkü aktif öğrenme ortamlarında öğrenciler “yaparak-yaşayarak öğrenme” ile zihinsel faaliyetlerini yoğun biçimde kullanarak kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmektedir (Prince, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin aktif katılımıyla şekillenen bu süreç, yalnızca bilgi aktarımını değil; bilgiyi anlamlandırma, yapılandırma ve yeniden üretme becerilerini de içerir (Perkins, 1999).

Öğretim faaliyetleri, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir figür olmasından öte; öğrenme ortamlarını düzenleyen, öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun öğretim stratejilerini belirleyen ve farklı öğrenme stillerine duyarlı öğretim ortamları tasarlayan bir lider olmasını gerektirir (Shaikh & Khoja, 2012). Güçlü öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim programlarının içeriği, öğretmenin pedagojik yeterlikleri, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme ortamlarının fiziki koşulları ve teknolojik olanaklarla doğrudan ilişkilidir (Karataş, 2020). Çoban vd. (2016), eğitimde teknoloji entegrasyonunun pedagojik yeterliklerle birlikte düşünülmendiğinde hiçbir sistematik kazanımın gerçekleşmeyeceğini vurgulamış; “öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi alanında yapılan çalışmalar” bu bileşenlerin birlikte ele alınmasının önemini göstermektedir. Ayrıca Saykal ve Uluçınar Sağır (2021), öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

(TPALB/TPACK) ile öğrenme ortamlarını zenginleştirmenin, sınıf içi liderliğin ve öğrenci katılımının en temel yolu olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf içi ve okul düzeyinde öğretimsel liderliğe yapılan vurgu da bu dinamik yapının sürdürülebilirliğini sağlamaktadır; zira sınıf yöneticileri ve öğretmenler, öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarıları ve okul kültürü üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir (Tetik ve Özkan, 2024). Böylelikle öğretim faaliyetlerinin niteliği hem öğretmenin liderlik rolü hem de öğrenme ortamlarının çok yönlü tasarımı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Etkili öğretme-öğrenme süreci, yalnızca bireysel öğrenmeleri değil, aynı zamanda sosyal öğrenmeyi de teşvik etmelidir. İş birliğine dayalı öğrenme, öğrenciler arasında birlikte problem çözme, iletişim ve demokratik etkileşimi artırır; bu da öğrenme sürecinin kalitesini önemli ölçüde yükseltir. Kuş ve Karatekin (2009) iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve genel başarılarını geleneksel yöntemlere göre anlamlı ölçüde artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Göksoy ve Torlak (2020), sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarında demokratik sınıf iklimi oluşturmanın, üst düzey bilişsel becerilerle birlikte iletişim ve sosyal becerilerin gelişimini de desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrenci etkileşimlerini yönlendiren, iş birliğini kolaylaştıran ve demokratik ortamlar inşa eden bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmelidir. Böylelikle öğretmenin rolü; bilgiyi doğrudan aktaran bir kişi olmaktan çok, öğrencinin öğrenme yolculuğuna rehberlik eden, yönlendiren ve destekleyen bir kolaylaştırıcı konumuna yükselir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar, öğretmenin bu rolünü “aktarıcı figür” olmaktan çıkarıp, öğrencilerin etkileşimli ve kendi anlamlarını inşa ettiği bir ortamı teşvik eden işlevsel liderliğe dönüştürür (Baş ve Beyhan, 2017). Yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğretmenin, “konuyu anlatmak yerine açıklamakta, öğrenme sürecini yönetmek yerine rehberlik rolünü üstlenmekte” olduğu vurgulanır (Ertürk, 2009). Bu tür sosyal öğrenme ortamlarında, güçlü iş birliği ve rehberlik sayesinde, öğrenciler hem bilgiyi yapılandırır hem de demokratik bir öğrenme kültüründe aktif bilgi üretimi gerçekleştirir (Gautam & Agarwal, 2024).

Bireyin öğrenme sürecindeki başarısında akademik güdülenme ve hazır bulunuşluk düzeyi belirleyicidir (Buluş, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017). Fordyce (2024) ve Akdeniz (2022) öğrencinin öğrenme sürecine katılımı ile öz düzenleme becerilerinin, öğretim sürecinin etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, “öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin uygun faaliyet ve etkinliklere yönelmesi öğrenciyi de güdüleyerek onun başarılı olmasına yardımcı olması” gerektiğini vurgulanır.

3. ERTELEME DAVRANIŞI

Erteleme davranışı, bireyin görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmemesi olarak tanımlansa da bu kavram yalnızca zaman yönetimi eksikliğiyle sınırlı olmayan çok boyutlu bir psikolojik süreçtir. Günümüzde yapılan araştırmalar, erteleme davranışının özünde duygusal düzenleme zorlukları, düşük öz disiplin, motivasyon eksikliği ve hatta bireyin içsel çatıŐmalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Sirois & Pychyl, 2013). Steel'e (2007) göre erteleme, bireyin yapması gereken bir görevi bilinçli olarak geciktirmesidir. Bu geciktirme davranışı, her ne kadar kısa vadede rahatlama sağlasa da uzun vadede sorumlulukların birikmesine, stresin artmasına ve bireyin performansında düşüşe neden olabilmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında öğretmenlerin sergilediği erteleme davranışları, sadece öğretmenin bireysel verimliliğini değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve dolayısıyla ğretim sürecinin genel kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Erteleme davranışı, yerine getirilmesi gereken sorumlulukların gereksiz yere ileri bir zamana bırakılması ve bireyin bu durumdan ciddi rahatsızlık hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon & Rothblum, 1984).

Erteleme, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bilişsel açıdan, bireyler görevlerini ertelemenin olumsuz sonuçlarının farkında olmalarına rağmen bu davranışı sürdürmeye karar verebilirler (Blunt & Pychyl, 2000). Duyuşsal boyutta ise suçluluk, kaygı, huzursuzluk, depresyon, üzüntü, hayal kırıklığı ve çaresizlik gibi olumsuz duyguların yoğun olarak deneyimlendiği görülmektedir (Knaus, 1998). Davranışsal bileŐen, görevin baŐlatılması, sürdürülmesi ya da tamamlanmasıyla ilgili eylemlerin bilinçli bir Şekilde ertelenmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Ferrari, Johnson ve McCown'un (1995) vurguladığı üzere, erteleme davranışı çoğunlukla sorumlulukların son ana kadar geciktirilmesiyle kendini göstermektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, ertelemenin yalnızca disiplin eksikliği veya bir alıŐkanlıkla açıklanamayacağını; aksine bireyin içsel süreçleri ile çevresel koşulların da belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır (Uzun ve Demir, 2015).

Tuckman (1991), erteleme davranışını öz düzenleme eksikliği bağlamında ele almıŐ ve bireyin kendi davranışlarını planlama, izleme ve değerlendirme yetisindeki yetersizlikleri erteleme davranışının temel nedeni olarak göstermiştir. Uzun zer vd. (2013) ise, önceliği düşük bir işin, önemi yüksek olan bir görevin önüne geçirilmesinin de bir tür erteleme davranışı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda erteleme, yalnızca zamanla ilişkili bir sorun değil; bilişsel süreçlerin, nceliklendirme becerilerinin ve bireysel motivasyonun bütününü etkileyen bir

problem olarak değerlendirilmelidir. Nitekim Gl (2015), ertelemenin yalnızca görünen davranışsal belirtilerle sınırlı kalmadığını, arkasında karmaşık bilişsel ve duygusal süreçlerin de yer aldığını vurgulamaktadır. Parıltı (2003) da benzer biçimde, erteleme davranışının çoklu faktörlerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu ve yalnızca “iş yapmama” olarak değerlendirilmesinin yetersiz olacağını belirtmektedir.

Erteleme davranışı ile mücadelede çeşitli stratejilerin etkili olabileceği alın yazısında vurgulanmaktadır. Bailey (2017), erteleme eğilimini aşmak için bireyin bu eğilimi tetikleyen çevresel ve bilişsel faktörleri fark ederek tersine çevirmesi, görevle ilgili içsel direncini azaltması ve işe başlamayı kolaylaştıracak yöntemler geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Özellikle “ilk adımı atmak”, yani göreve başlamayı sağlayacak küçük bir eylemin gerçekteştirilmesi, bireyin motivasyonunun oluşmasını ve sürdürülmesini kolaylaştıran önemli bir tetikleyici işlevi görebilmektedir. Ayrıca, sosyal medya gibi dikkat dağıtıcı unsurlardan uzaklaşmanın, görevlerin bilinçaltında yeniden çerçevelemesini sağlayarak bilişsel bir yeniden yapılandırma süreci başlatabileceğini ifade etmektedir.

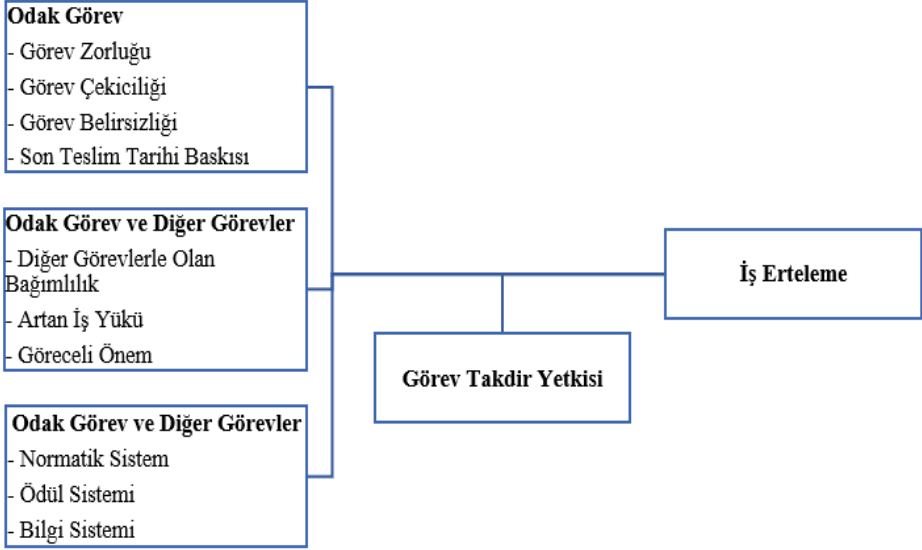
Eerde (2003) erteleme davranışının yönetiminde öz disiplinin geliştirmesinin ve bireyin farkındalık düzeyinin artırılmasının etkili olabileceğini ifade etmektedir. Görevlerin daha anlamlı hale getirilmesi, planlama becerilerinin geliştirmesi ve görev sonuçlarının zihinde somut biçimde görselleştirilmesi gibi stratejiler, ertelemeyle baş etmede etkili yollar arasında yer almaktadır. Aynı araştırmacının çalışmaları, zaman yönetimi becerilerinin geliştirmesinin iş yaşamındaki kaygıyı azalttığını ve iş doyumunu artırdığını da ortaya koymaktadır. Wolters vd. (2007) zaman yönetiminin ertelemeyi azaltmadaki rolünü vurgulayarak, bireylerin hedeflerini ve önceliklerini açık şekilde belirlemesinin bu süreçte belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir.

4. ERTELEME MODELLERİ

Erteleme, bireyin gerekli ya da kişisel olarak önemli bir görevi, olası olumsuz sonuçların farkında olmasına rağmen gönüllü olarak erteleme biçiminde tanımlanmaktadır (Klingsieck, 2013). Milgram (1991), erteleme davranışını “akılcı erteleme” ve “akılcı olmayan erteleme” olmak üzere iki temel kategori altında ele almaktadır. Akılcı erteleme, bireyin motive olabilmesi için yüksek düzeyde uyarıcıya ihtiyaç duymasıyla ilişkilidir; bu durumda kişi, görevin zamanında tamamlanabilmesi için ek maddi ya da manevi kaynakların varlığına dayalı olarak süreci bilinçli şekilde geciktirmektedir. Bir başka deyişle, bazı bireyler görevlerini ancak son anda yerine getirerek performans düşüklüklerini erteleme davranışı üzerinden gerekçelendirmektedirler. Buna karşılık, akılcı olmayan erteleme ise herhangi bir dışsal engel bulunmadığı ve gerekli kaynaklar mevcut olduğu hâlde bireyin öncelikli bir göreve başlamayı sürekli olarak geciktirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Diğer bir yandan erteleme, öz düzenleme başarısızlığı olarak görülmekte ve bireyin niyet–eylem boşluğu yaşamasıyla yakından ilişkilendirilmektedir (Hailikari, 2021). Yaklaşan son teslim tarihinin yarattığı zamansal baskı, bireylerin motivasyon düzeyinde belirgin bir artışa neden olmakta ve bu durum görevin başlatılmasını hızlandırmaktadır. Bu eğilim, erteleme davranışının karakteristik özelliği olan “son anda yoğunlaşma” örüntüsünü açıklayan temel mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmektedir (Steel & König, 2006; Steel, Svartdal, Thundiyil, & Brothen, 2018). Ayrıca görev zorluğu, zaman baskısı ve geri bildirim eksikliği gibi çevresel ve görevsel faktörler, erteleme modellerinde önemli değişkenler olarak vurgulanmaktadır (Klingsieck, 2013; Steel & König, 2006). Erteleme davranışını açıklamak için geliştirilen erteleme modelleri, öz düzenleme süreçleri, motivasyonel faktörler ve zaman algısı gibi değişkenlere odaklanmaktadır (Steel, 2007). Erteleme davranışının kuramsal yaklaşımları, ertelemenin yalnızca bireysel eğilimlerden değil, aynı zamanda çevresel ve görevsel koşullardan da etkilendiğini göstermektedir (Klingsieck, 2013). Dolayısıyla erteleme, çok boyutlu bir olgu olarak farklı modeller çerçevesinde incelenmeye devam etmektedir (Steel, 2007). Sonuç olarak çağdaş erteleme modelleri, bireysel eğilimleri (ör., dürtüsellik, sorumluluk), bilişsel-motivasyonel süreçleri (öz-yeterlik, beklenti-değer) ve görev/bağlam özelliklerini (gecikme ufkı, zamansal baskı) bütüncül bir çerçevede birleştirmektedir (Steel, 2007; Steel & König, 2006; Klingsieck, 2013).

Harris ve Sutton' un İş Erteleme Modeli

Harris ve Sutton (1983), iş erteleme davranışını açıklarken bireylerin alışkanlıkları ve kişilik özelliklerinden ziyade çalışma ortamının belirleyici rolüne dikkat çekmiştir. Araştırmacılar, iş erteleme davranışının ortaya çıkmasında çevresel koşulların bireysel özelliklerden daha etkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda geliştirdikleri ve Şekil 1'de sunulan model, erteleme davranışını etkilediği varsayılan üç temel durumsal değişkeni kapsamaktadır.

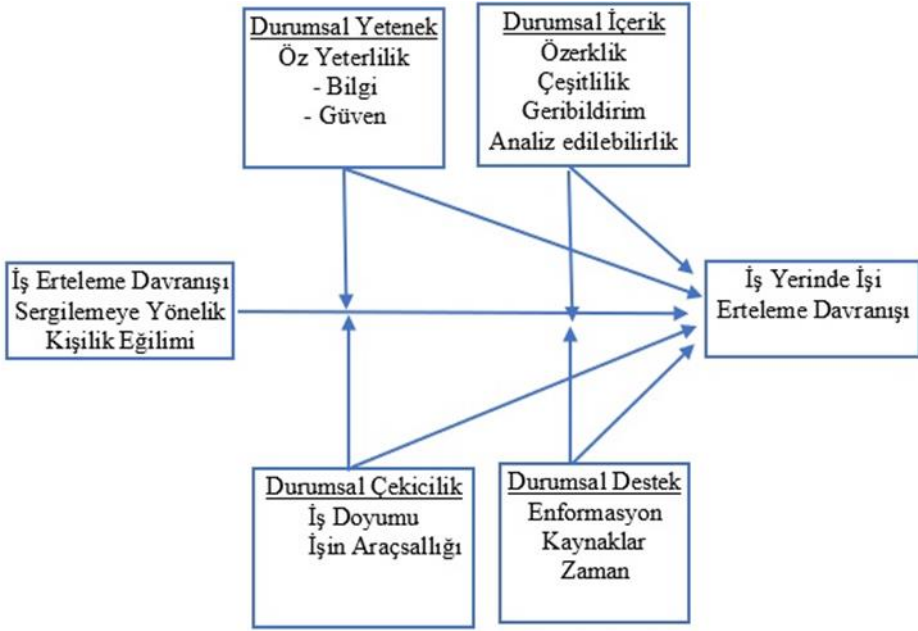


Şekil 1. Harris ve Sutton İş Erteleme Modeli (Harris ve Sutton, 1983, s. 989)

Şekil 1'de görüldüğü üzere, Harris ve Sutton'un (1983) modelinde iş erteleme davranışını etkileyen üç temel durumsal değişken tanımlanmaktadır: Odak görevin özellikleri, odak görev ile diğer görevler arasındaki ilişkiler ve örgütsel nitelikler. Odak görevin zorluk derecesi, çekiciliği, belirsizliği ve teslim tarihi baskısı erteleme eğilimini artırabilmektedir. Görevler arası bağımlılıklar, iş yükünün artışı ve göreceli önemin düşüklüğü, çalışanların belirli işleri geciktirmesine yol açmaktadır. Örgütün normatif düzeni, ödül mekanizmaları ve bilgi sistemi, çalışanların erteleme davranışını destekleyici veya sınırlandırıcı şekilde etkileyebilmektedir. Ayrıca, görev üzerinde çalışanların sahip oldukları takdir yetkisi, özellikle süre kontrolü bakımından, erteleme davranışının gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini belirleyen önemli bir düzenleyici faktör olarak görülmektedir.

Elizabeth Coote Weymann' In İş Erteleme Modeli

Elizabeth Coote Weymann tarafından geliştirilen bu model, iş erteleme davranışının kişilik eğilimleri ile durumsal koşulların etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Modele göre, erteleme eğilimine sahip bireyler, belirli çevresel ve örgütsel faktörlerin etkisiyle bu davranışı daha yoğun biçimde sergilemektedir. Başka bir ifadeyle, kişisel yatkınlık tek başına yeterli görülmemekte, ancak durumsal unsurlarla birleştiğinde erteleme davranışının düzeyi artmaktadır. Modelin gösterimi Şekil 2'de sunulmuştur (Weyman, 1988).



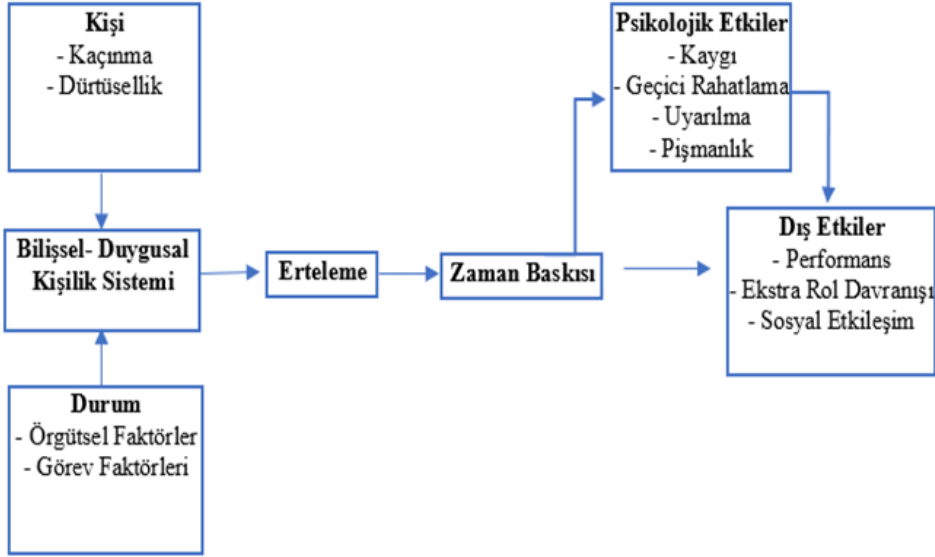
Şekil 2. Elizabeth Coote Weymann'ın İş Yerinde Erteleme Modeli
(Weymann, 1988, s. 226)

Şekil 2'de görüldüğü gibi, kişilik eğiliminin doğrudan iş erteleme davranışını tetiklediği görülmektedir. Bununla birlikte model, durumsal yetkinlik, çekicilik, içerik ve destek unsurlarından oluşan çevresel özelliklerin bu ilişki üzerinde belirleyici rol oynayabileceğini öngörmektedir. Araştırma bulguları, iş doyumu, işin araçsallığı, özerklik düzeyi ile kaynak ve zaman sınırlılıklarının erteleme davranışını anlamada güçlü bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermiştir. Buna karşın, kişilik eğiliminin etkisinin beklenenden daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, iş ortamındaki söz konusu durumsal faktörlerin kontrol

edilmesiyle erteleme davranışının önlenilebileceği görüşü öne çıkmaktadır (Seçer, 2008; Weymann, 1988).

Eerde'nin İş Erteleme Modeli

Eerde'nin (2000) geliştirdiği modelde, iş erteleme davranışının yalnızca bireysel kişilik özelliklerinden değil, aynı zamanda içinde bulunulan durumsal koşullardan da kaynaklandığı öne sürülmektedir. Model, Şekil 3'te gösterilmiştir.



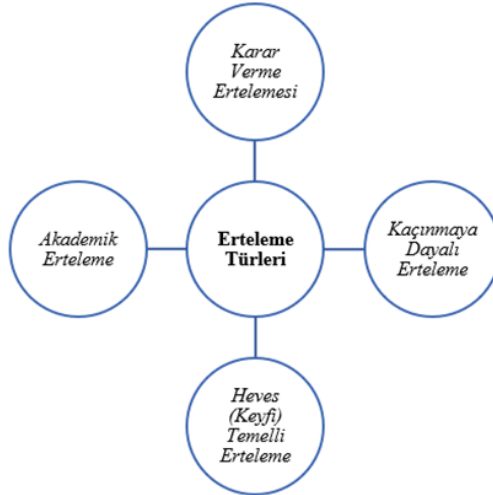
Şekil 3. Wendelien Van Eerde'nin Erteleme Modeli (Eerde, 2000)

Şekil 3'te görüldüğü üzere, Eerde'nin (2000) modeline göre, iş erteleme davranışı bireysel faktörler ile durumsal koşulların etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kaçınma eğilimi, kişinin bir görevi özsaygısını tehdit edici ya da sıkıcı bulmasıyla ilişkiliyken, dürtüsellik kısa vadeli hazları uzun vadeli faydalara tercih etme eğilimiyle açıklanmaktadır. Çok karmaşık veya tehdit edici görevler baskı ve özsaygı kaygısı nedeniyle ertelenebilirken, aşırı basit ve sıkıcı görevler de aktif erteleme ile teslim tarihine yakın bir zamana bırakılabilmektedir. Öte yandan, örgüt kültürü de normlar ve ödül sistemleri aracılığıyla erteleme davranışını destekleyici veya engelleyici rol üstlenebilmektedir. Sonuç olarak, kişisel ve örgütsel faktörlerin etkileşimi ertelemeye yol açmakta; bu süreç kaygı, pişmanlık gibi psikolojik etkilerin yanı sıra performans ve sosyal ilişkiler üzerinde de dışsal sonuçlar doğurmaktadır (Karkı, 2023).

5. ERTELEMENİN TÜRLERİ

Erteleme, bireyin, yerine getirmesi gereken bir işi çeşitli nedenlerle belirlenen zaman diliminde yapmaması ve bu işi bilinçli şekilde sonraya bırakması olarak tanımlanmaktadır. Bu davranış, karar vermeyi geciktirme, görevden kaçınma veya sorumluluk üstlenmede yaşanan bilişsel ve duyuşsal çatışmalarla doğrudan ilişkilidir (Bulut, 2014). Alan yazınında erteleme yalnızca zaman yönetimi eksikliğiyle değil; aynı zamanda öz düzenleme güçlükleri, kaygı, mükemmeliyetçilik ve motivasyonel sorunlar gibi çok boyutlu psikolojik etkenlerle ilişkilendirilmiştir (Sirois & Pychyl, 2013).

Erteleme türleri, bireylerin zamanı nasıl yönettikleri, görevleri nasıl değerlendirdikleri ve çevreleriyle nasıl etkileşimde buldukları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Ferrari ve Dovidio (2000), erteleme davranışının bireyin karar verme süreçleri, görev algısı ve çevresel etkenlerle olan ilişkisini vurgulamış; Sirois ve Pychyl (2013) ise bu davranışın duyguları düzenleme çabasıyla yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde erteleme türleri farklı türlerde ele alınmıştır. Milgram, Batori ve Mowrer (1993) ertelemeyi genel erteleme, kararsal erteleme, kompulsif erteleme, nevrotik erteleme ve akademik erteleme olarak ele almıştır. Erteleme davranışı türleri, alan yazınında incelenerek (Blunt & Pychyl, 1998; Ferrari, 1991; Lay, 1986; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993; Vestervelt, 2000) araştırmacılar tarafından Şekil 4'teki gibi derlenmiştir:



Şekil 4. Erteleme davranışı türleri, araştırmacılar tarafından derlenmiştir.

Karar Verme Ertelemesi

Karar verme ertelemeesi, bireyin karar alma sürecini sistematik olarak geciktirmesi ve bu gecikmenin genellikle bilişsel çatışma, duygusal baskı, düşük öz-yeterlik ve belirsizlik korkusu gibi etmenlerle açıklanmasıdır (Ferrari & Dovidio, 2000). Bu davranış biçimi, özellikle öğretmenlik gibi sürekli çoklu karar verme zorunluluğu bulunan mesleklerde daha sık görülmektedir. Yılmaz (2020), tarafından yürütülen araştırmada, öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha hızlı ve etkili davrandıkları; buna karşın düşük öz-düzenleme becerisine sahip öğretmenlerde karar verme ertelemesinin daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Aydın (2021), öğretmenlerdeki karar verme ertelemesinin kaygı, bilişsel çelişki ve belirsizlik toleransı gibi psikolojik etkenlerle ilişkili olduğunu; özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin karar almaktan kaçındıklarını ve bu durumun karar süreçlerini geciktirdiğini ortaya koymuştur.

Karar verme ertelemesi, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi değil; değerlendirme, veli iletişimi ve mesleki gelişim gibi alanlardaki karar süreçlerini de etkilemektedir (Demirtaş, 2019). Çavuşoğlu (2020), öğretmenlerde karar verme ertelemesinin mesleki tükenmişlik düzeyi ve öz yeterlik algısıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu; özellikle yüksek tükenmişlik yaşayan ve belirsizlik toleransı düşük olan öğretmenlerin karar alma süreçlerini daha fazla ertelediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, karar verme davranışının sadece bilişsel bir işlem değil, aynı zamanda duygusal ve mesleki dinamiklerle şekillenen karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Sirois ve Pychyl (2013), karar verme ertelemesini bir tür duygusal kaçınma stratejisi olarak tanımlamakta; bireyin karar sonrası pişmanlık yaşamamak adına karar almayı erteleme yoluna gidebildiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Ferrari ve Emmons (1994), karar sürecindeki gecikmeleri "bilişsel kaçınma" biçiminde tanımlayarak, bireyin mevcut stres kaynaklı yükten geçici olarak uzaklaşmak için karar almayı bilinçli şekilde geciktirdiğini vurgulamaktadır.

Köse ve Gül (2021), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça karar verme süreçlerinde erteleme davranışlarının azaldığını belirlemiştir. Aynı şekilde Terzi, Uyangör & Dülker (2017b), kaçınan karar verme eğiliminde olan bireylerin görevlerini geciktirme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Kerkez (2023) okul yöneticilerinin pasif karar verme stillerinin öğretmenlerin karar süreçlerini de olumsuz etkilediğini ve bu durumun öğretmenlerde karar erteleme davranışını tetiklediğini göstermiştir.

Sirois (2007), karar verme davranışının kısa vadeli duygusal rahatlamayı sağlamak için bilinçli olarak ertelendiğini; ancak bu durumun uzun vadede performans kaybı yarattığını savunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin

karşılaştıkları kararsızlıklar yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal işleyişi de sekteye uğratmakta; eğitim kalitesini ve ekip içi uyumu olumsuz etkileyebilmektedir (Demirtaş, 2019). Karar verme erteleme, eğitimde yalnızca bireysel bir zorluk değil, aynı zamanda öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir risk faktörü olarak değerlendirilmelidir.

Kaçınmaya Dayalı Erteleme

Kaçınmaya dayalı erteleme, bireyin kaygı, yetersizlik hissi veya başarısızlık korkusu gibi olumsuz duygulardan kaçınmak amacıyla bir görevi kasten erteleme durumu olarak tanımlanmaktadır (Sirois, 2007). Bu davranış, "kısa vadeli rahatlama, uzun vadeli maliyet" stratejisi olarak değerlendirilmekte olup, bireyin göreve odaklanmak yerine duygusal sıkıntıdan kaçmayı tercih ettiğini göstermektedir. Kaçınmaya dayalı erteleme, özellikle yüksek kaygı, mükemmeliyetçilik eğilimi ve düşük öz yeterlik gibi psikolojik faktörlerle ilişkilidir (Ferrari & Emmons, 1994). Öz-yeterlik kuramına göre, bireyler kendilerinin yeterli olamayacağını düşündüklerinde görevden kaçma eğilimi gösterebilir (Sirois & Pychyl, 2013).

Öğretmenlerin özellikle değerlendirme ve raporlama gibi görevlerde kaçınmaya dayalı erteleme eğilimi sergilemesi, öğretim planlarının aksamasına ve öğrenci geri bildirim mekanizmalarının zayıflamasına yol açmaktadır (Altınok, 2022). Bu durumun, mesleki katılım ve iş kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yarattığı vurgulanabilir. Kaçınmaya dayalı erteleme, aynı zamanda bir duygusal kaçınma stratejisi olarak da tanımlanabilir. Görevin getirdiği sıkıntı düzeyinden kaçmak amacıyla zorunlu veya zorlayıcı görevlerden uzaklaşma davranışı sergilenmektedir (Sirois & Pychyl, 2013). Planlama ve karar uygulama süreçlerindeki eksikliklerin, bu tür ertelemeyi tetiklediği belirtilmektedir (Tuckman, 1991).

Kaçınan karar verme stiline sahip bireylerin daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi gösterdiği çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Balkıs, 2007; Eser, 2023). Ayrıca kadın öğrencilerin erteleme nedenleri arasında kaygı/başarısızlık korkusunun daha baskın olduğu rapor edilmiştir (Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009); cinsiyet temelli farklılıkları irdeleyen diğer çalışmalar da bu tabloyu desteklemektedir (Akbaş & Gizir, 2010). Dahası, öz-disiplin seviyesi düşük bireylerin daha fazla kaçınma eğilimi gösterdikleri ve bu davranışın duygusal düzenleme yetersizliğine dayandığı anlaşılmaktadır (Sirois & Pychyl, 2023). Sonuç olarak, görevleri erteleme eğiliminin bireylerin gelecekteki benlikleriyle zayıf bağ kurmalarından kaynaklandığı ve bu nedenle gelecekteki sonuçları önemsememe eğilimi taşıdıkları ifade edilmiştir (Hershfield et al., 2019). Akademik ortamda kaçınmaya dayalı ertelemenin bireylerin duygusal ve bilişsel

süreçleriyle yakından ilişkili olduğu; özellikle öz-yeterlik algısı, benlik saygısı ve içsel motivasyon gibi psikolojik etkenlerle bağlantılı bulunduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Nitekim Balkıs ve Duru (2010) çalışmasında, öğretmen adayları arasında akademik erteleme eğiliminin, genel ve performans benlik saygısı düzeyleri düşük olan bireylerde daha güçlü şekilde ortaya çıktığı gösterilmiştir. Benzer biçimde, çeşitli araştırmalar erteleme davranışının düşük öz-yeterlik algısı ile ve düşük akademik motivasyonla ilişkili olduğunu bulmuştur (Bırol ve Günel, 2019; Yazıcı ve Bulut, 2015).

Heves (Keyfi) Temelli Erteleme

İçsel yönelimlere dayanan motivasyonun geçici bir artış göstermesiyle başlayan bu erteleme biçimi, bireyin görevle kurduğu duygusal bağlılığın zamanla zayıflaması, motivasyon kaybı ya da sıkılma ve başka etkinliklere yönelme isteğiyle ilişkilidir. Steel (2007), Sirois (2014) ve Zumbunn, McKim, Buhrow, & McPherson (2014) gibi çalışmalarda, bireylerin belirledikleri görevleri tamamlama sürecinde başlangıçtaki istek ve enerjilerinin zamanla azalmasının, motivasyon-düşüşünün erteleme davranışını artırdığı gösterilmiştir. Akademik düzlemde gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin bazı görevleri yüksek motivasyonla başlattıkları, ancak süreç içinde bu isteğin azaldığı ve görevlerin tamamlanmasının geciktiği saptanmıştır. Özellikle bireysel ilgi alanıyla örtüşmeyen, zorlayıcı veya tekrarlayan görevlerde, motivasyon düşüşüyle birlikte erteleme davranışları artış göstermektedir (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007).

Bireyin içsel güdülenmesinin sürdürülebilirliğinin düşük olması, bu davranışın yaygınlaşmasında etkili bir faktördür. Öz düzenleme becerilerinin sınırlı olduğu bireylerde, sadece motivasyon hissedildiğinde görevlerin yapılması eğilimi gözlemlenmektedir. Motivasyonun azalması, bireyin görevden uzaklaşmasına ve anlık haz arayışına yönelmesine yol açmaktadır (Yıldız ve Aslan, 2023). Bu davranış biçimi yalnızca akademik başarıyı değil, psikolojik iyi oluşu da olumsuz etkileyebilmektedir. Görevle kurulan bağın zayıflaması hayal kırıklığı, özgüven kaybı ve yetersizlik hissine yol açabilir; nitekim araştırmalar ertelemenin psikolojik iyi oluşu düşürdüğünü ve okul tükenmişliğini artırdığını göstermektedir (Aygün ve Topkaya, 2022; Gündoğan, 2023). Ayrıca erteleme düzeyi yükseldikçe algılanan stresin arttığı da rapor edilmiştir (Ocak, Akça ve Hocoğlu, 2024).

Motivasyonun sürdürülemediği durumlarda erteleme davranışları daha belirgin hâle gelmekte; başlangıçta coşkuyla üstlenilen görevler, duygusal kontrol ve öz-düzenleme yetersizliği nedeniyle tamamlanamamaktadır (Steel, 2007; Sirois, 2013). Ayrıca, öz-yeterlik ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin

erteleme davranışı üzerinde doğrudan etkili olduğu; özellikle yüksek mutluluk/iyi oluş düzeyine sahip bireylerin sorumluluklarını zamanında yerine getirme eğiliminde oldukları rapor edilmiştir (Aygün ve Topkaya, 2022; Gündoğan, 2023). İçsel motivasyon kaybı, bireyleri anlamlı bulmadıkları akademik görevlerden uzaklaştırmakta ve görevle özdeşlik kuramayan bireylerde bu davranış daha sık gözlemlenmektedir (Aydın, 2021). Dolayısıyla öz düzenleme becerilerinin yetersiz olması, özellikle uzun vadeli görevlerin tamamlanmasını zorlaştırmakta ve akademik başarıyı düşürmektedir.

Bireylerin keyif aldıkları etkinliklere yönelme eğiliminde olmaları, akademik ya da mesleki görevlerin ertelenmesine neden olabilmektedir. Kısa vadeli heveslere yönelmeyi meşrulaştıran bu içsel rahatlık, sorumlulukların geri plana atılmasıyla sonuçlanmaktadır (Sirois & Pychyl, 2013; Steel, 2007). Zamanı daha keyifli etkinliklerle doldurma isteği, kısa vadeli haz arayışının uzun vadeli amaçlara tercih edilmesiyle açıklanmakta; bu durum özellikle düşük öz-yeterlik düzeyine sahip bireylerde daha yaygındır (Balkıs & Duru, 2010; Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995;).

Alternatif uyarıcıların (sosyal medya, dijital oyunlar, sosyal etkinlikler) çekiciliği, görevden uzaklaşmayı pekiştirerek ertelemeyi artırır (Reinecke & Hofmann, 2016; Svartdal, 2020). Kısa vadeli haz düzenlemesine öncelik veren bu örüntü, uzun vadeli amaçlar aleyhine ‘anlık iyi hissetme’yi seçme eğilimiyle açıklanır (Sirois & Pychyl, 2013). Bu durum öz-düzenleme, öz-yeterlik ve zaman yönetimi gibi yürütücü becerileri olumsuz etkiler; ertelemeyi azaltmak için yapılandırılmış müdahalelere ihtiyaç duyulduğu gösterilmiştir (Eerde & Klingsieck, 2018). Tuckman (1991) da ertelemeyi, bireyin görevleri gereksiz yere geciktirme eğilimi olarak kavramsallaştırır.

Öğretmenlerin boş zamanlarını planlarken çoğunlukla haz odaklı, anlık keyif veren etkinlikleri tercih etmeleri öğretim süreçlerinde aksamalara yol açabilmektedir. Dinlenme veya keyif odaklı kısa aktiviteler, materyal hazırlama ya da değerlendirme işlerinin ertelenmesine neden olmakta; bu da öğretim sürecinin sürekliliğini ve sistematliğini olumsuz etkiler. Öz disiplin ve zaman yönetimi eksikliği, heves temelli ertelemenin ortaya çıkmasında kritik rol oynamaktadır (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007; Sirois & Pychyl, 2013; Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995). Nitekim Ramdass ve Zimmerman (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öz-düzenleme davranışlarının tekrarlı uygulamalarla geliştirilebildiği, dikkat dağıtma kontrolü ve haz erteleme stratejilerinin ödev tamamlama başarısı üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Akademik Erteleme

Akademik erteleme, bireylerin öğrenme, ödev ve sınav hazırlığı gibi akademik sorumluluklarını planlı ve zamanında yerine getirememesi durumudur. Akademik erteleme, zaman yönetimi eksikliği ve kaygı düzeyiyle yakından ilişkilidir (Çakıcı, 2003). Diğer yandan öz-düzenleme becerilerindeki yetersizlik erteleme davranışını artırmaktadır (Tuckman, 1991). Öğretmenler ve öğretmen adayları da mesleki eğitim, materyal hazırlığı, değerlendirme ve planlama gibi alanlarda benzer erteleme eğilimleri gösterebilmektedir. Görevlerin tamamlanmasını sürekli erteleme eğilimi, bireyin psikolojik iyi oluş düzeyinde düşüşe yol açmakta; zamanla suçluluk, yetersizlik ve tükenmişlik duygularının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Aygün ve Topkaya, 2022; Gündoğan, 2023). Bu durum hem genel yaşam doyumunu hem de akademik performansı olumsuz etkilemektedir. Zaman baskısı altında tamamlanan görevlerin kalitesi düşmekte, öğrenme süreçleri yüzeysel ve zorlayıcı hâle gelmektedir. Ayrıca, bireyin görevle kurduğu duygusal bağın zayıflaması, akademik hedeflerden uzaklaşma ve görev tamamlamada ciddi aksamlar yaşanmasına yol açmaktadır (Balkıs ve Duru, 2010; Sirois, 2013).

Balkıs (2006), akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinde sıkça görülen ve çeşitli bireysel faktörlerle ilişkili yaygın bir davranış türü olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler, akademik başarıya ulaşmak için gerekli stratejilere sahip olmadıklarında öğrenme görevlerini duygusal olarak zorlayıcı veya sıkıcı bulabilmekte, bu da öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarına yol açmaktadır. Özellikle zaman yönetimi ve dikkat kontrolü becerileri gelişmemiş bireylerde görevlerin sıklıkla ertelendiği gözlemlenmiştir (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007; Steel, 2007). Ayrıca bireyin dışsal ödüllere yönelik tutumu, görevleri içselleştirme sürecini zayıflatmakta ve bu da görevleri zorunluluk olarak algılamasına neden olmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Görevle özdeşlik kurulamaması, sorumlulukların anlamlı bulunmamasına ve böylece kronik erteleme davranışının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Akademik hedeflerine ulaşmak isteyen öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı bu davranış örüntüsü, mükemmeliyetçilik gibi bireysel özelliklerle de yakından ilişkilidir. Yüksek standartlar belirleyen ve hata yapmaktan aşırı derecede kaçınan bireylerin görevleri başlatmakta ya da tamamlamakta zorlandıkları, bunun da görevleri sürekli ertelemelerine yol açtığı saptanmıştır (Flett, Hewitt, & Martin, 1995; Uzun Özer, 2011).

Zaman yönetimi konusunda yeterli beceriye sahip olmayan bireylerde, önceliklendirme sorunları yaşandığı, bu yüzden de görevlerin ancak son ana bırakıldığı araştırmalarda sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durumun, sadece başarı düzeyinde değil, aynı zamanda öğrencinin öz saygısında ve akademik

özgüveninde de azalmaya neden olduğu belirtilmektedir (Balkıs, 2006). Görevleri sürekli olarak geciktiren bireylerin, aynı zamanda duygusal düzenleme becerilerinde de eksiklik yaşadıkları ve görevle başa çıkma becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir (Steel, 2007). Bu bireyler için görevleri zamanında başlatmak, yalnızca bir planlama sorunu değil, aynı zamanda psikolojik dirençle mücadele etme süreci olarak kabul edilebilir.

Sosyal destek düzeyi ve öğrenme çevresinin niteliği, bireylerin görevleri zamanında yerine getirmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle aile, öğretim elemanları ve sınıf ortamı gibi çevresel faktörler, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerinde belirleyici olabilmektedir. Nitekim sistematik derlemeler, destekleyici öğrenme çevresinde bulunan öğrencilerin daha yüksek akademik öz-yeterlik geliştirdiklerini ve görevleri zamanında tamamlama eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Bunun aksine, belirsiz beklentiler ve aşırı performans baskısı öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve erteleme davranışını tetiklemektedir (Saddler & Sacks, 1993). Ayrıca, içsel motivasyon düzeyi düşük bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla zorluk yaşadıkları ve görevleri tamamlamaktan kaçındıkları rapor edilmiştir (Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995). Görevlerin birey tarafından anlamlı bulunmaması ise sorumluluk üstlenmeme eğilimini artırmakta ve uzun vadeli öğrenme sürecinin sekteye uğramasına neden olmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Görevlerin sürekli ertelenmesi, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyerek kalıcı bir davranış kalıbı haline gelebilmektedir. Özellikle öz düzenleme becerileri gelişmemiş bireylerde, görevlerin tamamlanma süreci duygusal stresle birlikte yürütülmekte ve bu da öğrencinin akademik tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır (Yıldız, 2022). Araştırmalarda bu tür bireylerin öğrenme ortamlarında yalnızlaştığı, akademik yardım arayışına girmediği ve destek sistemlerinden uzaklaştığı da gözlemlenmiştir. Bu koşullar altında birey, öğrenmeye dair olumlu bir tutum geliştirememekte ve görevleri anlamlı bulmamakta, bu da motivasyonun azalmasıyla birlikte akademik sorumluluklardan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Balkıs ve Duru, 2010). Yapılan çalışmalarda akademik ertelemenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal bir sorun olarak ele alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Öğretim programlarının öğrencinin bireysel farklılıklarına duyarlı hale getirilmesi, görevlerin çeşitlendirilmesi ve özelleştirilmesi, öğrencilerin görevlere katılım düzeyini artırmakta ve erteleme davranışlarını azaltmaktadır (Karataş, 2020). Öğrencinin görevle özdeşlik kurabilmesi, yalnızca akademik başarıyı değil, psikolojik sağlamlığı da destekleyen önemli bir faktördür. Öğrenme süreçlerine aktif katılımı destekleyen programlar, öğrencilerin

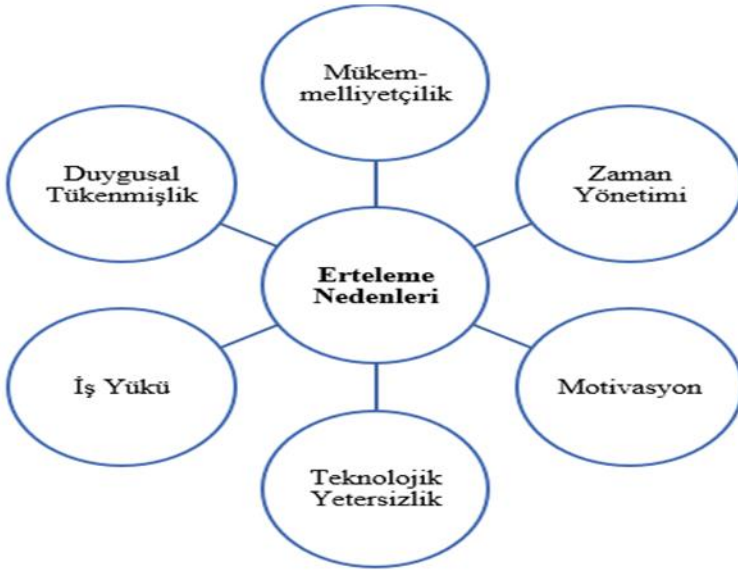
akademik başarılarını artırmakta ve erteleme davranışlarını azaltmaktadır (Deci & Ryan, 2000; Eerde & Klingsieck, 2018; Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Çakır ve Kılıç (2021) öğretmenlerde akademik erteleme düzeyinin mesleki doyum ve tükenmişlik ile anlamlı şekilde ilişkilendiğini belirlemiştir; akademik erteleme arttıkça tükenmişlik düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, akademik ertelemenin bireyin mesleki psikolojik durumuna olumsuz yansıdığını ortaya koymaktadır. Yılmaz (2020) akademik erteleme eğiliminin güçlü şekilde zaman yönetimi ve öz-düzenleme stratejileri ile bağlantılı olduğunu bulmuştur. Buna göre, akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğretmen adayları zamanı planlamada zorlanmakta ve hedef odaklı çalışmada güçlük yaşamaktadır. Ayrıca Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) "bölük-budak zaman yönetimi eksikliği, düşük özgüven ve başarısızlık korkusu" gibi bireysel faktörlerin akademik erteleme üzerinde etkili olduğu vurgulamıştır.

6. ERTELEME DAVRANIŞINA NEDEN OLAN FAKTÖRLER

Erteleme davranışının türleri incelendikten sonra, bu davranışın altında yatan nedenlerin de anlaşılması önemlidir. Alan yazını, ertelemenin yalnızca bireysel alışkanlıklardan kaynaklanmadığını; bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillendiğini göstermektedir. Öz-yeterlik algısının düşük olması, mükemmeliyetçilik eğilimleri, zaman yönetimi yetersizlikleri, motivasyon düşüklüğü ve kaygı gibi psikolojik etkenler bireylerin görevleri geciktirmelerine yol açabilmektedir. Bununla birlikte, aşırı iş yükü, uygun olmayan çalışma koşulları ve teknolojik yetersizlikler gibi dışsal faktörler de erteleme eğilimini artıran çevresel unsurlar arasında yer almaktadır (Steel, 2007; Sirois & Pychyl, 2013).

Erteleme davranışını ortaya çıkaran faktörler çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bireysel, bilişsel, duyuşsal ve çevresel değişkenlerin etkileşimiyle açıklanmaktadır. Kişilik özellikleri arasında düşük sorumluluk (conscientiousness), yüksek dürtüsellik ve düşük öz-yeterlik, ertelemenin güçlü yordayıcıları olarak öne çıkmaktadır (Steel, 2007). Ayrıca motivasyonel süreçler, özellikle görevin algılanan değeri ve başarı beklentisi, erteleme eğilimini önemli ölçüde etkilemektedir (Steel & König, 2006). Duygusal faktörler açısından bakıldığında, kaygı, başarısızlık korkusu ve düşük benlik saygısı erteleme davranışını tetikleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır (Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2013). Bununla birlikte, çevresel koşulların uygun olmaması, zaman baskısı, görevlerin belirsizliği veya aşırı zorluğu da bireylerin görevleri bilinçli olarak geciktirmesine neden olabilmektedir (Klingsieck, 2013). Bu bağlamda erteleme davranışına neden olan faktörler Şekil 5'te sunulmuştur:



Şekil 5. Erteleme davranışına neden olan faktörler, araştırmacılar tarafından derlenmiştir.

Mükemmeliyetçilik Davranışının Erteleme Üzerine Etkisi

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisinden veya çevresinden beklediği yüksek standartlara ulaşma arzusu olarak anlaşılır (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990). Bu özellik, bireyin gelişimini destekleyebileceği gibi, belirli durumlarda işlevselliği bozucu etkiler de gösterebilir (Hamachek, 1978; Stoeber & Otto, 2006). Özellikle akademik yaşamda mükemmeliyetçi eğilimler, öğrencilerin hedef belirleme, görev tamamlama ve başarıya ulaşma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Rice, Richardson & Ray, 2016). Flett vd. (1995) çeşitli mükemmeliyetçilik boyutları (kendine yönelik, başkalarına yönelik, sosyal olarak dayatılan) ile hem genel hem de akademik erteleme davranışı arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Yüksek düzeyde kendine yönelik mükemmeliyetçilik, öğrencilerin ertelenebilir kaygılar nedeniyle görevleri geciktirme eğilimini artırmaktadır. Sosyal olarak dayatılan mükemmeliyetçilik ise akademik erteleme davranışıyla pozitif ilişki göstermektedir. Ayrıca, akademik erteleme davranışının mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Özellikle ‘Düzen’ ve ‘Kişisel Standartlar’ boyutları yüksek olan bireylerin daha az erteleme eğilimi gösterdiği; buna karşılık ‘Ailesel Beklentiler’ ve ‘Hatalara Aşırı İlgil’ boyutlarının ertelemeyi artırdığı rapor edilmiştir (Flett, Hewitt, & Martin, 1995; Frost et al., 1990; Onwuegbuzie, 2000). Bu durum, mükemmeliyetçiliğin yalnızca başarıya yönelen bir özellik olmadığını, aynı zamanda bireyler üzerinde baskı yaratarak görevlerini

geciktirmelerine de yol açabileceğini göstermektedir. Öğretmen adayları açısından bakıldığında, yüksek kişisel standartların mesleki disiplin ve sorumluluk bilincini desteklerken; aile kaynaklı beklentiler ve hata yapma korkusunun yaratıcılığı sınırlandırdığı ve verimliliği düşürdüğü söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme süreçlerinde mükemmeliyetçiliğin işlevsel ve işlevsel olmayan boyutlarının dikkate alınması hem akademik başarı hem de mesleki gelişim açısından kritik önem taşımaktadır.

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendine yüksek kişisel standartlar koyması ve bu standartlara ulaşmak için sürekli çaba göstermesi olarak tanımlanan bir kişilik özelliğidir (Flett & Hewitt, 2002). Bu özellik, bazı durumlarda bireyin gelişimini destekleyebilirken, işlevselliği bozucu etkiler de yaratabilmektedir (Hamachek, 1978). Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde ya da branşında derinleşmek isteyen öğretmenlerde “kusursuz bir ders planı hazırlama” arzusu ön plana çıkabilmektedir. Edutopia (2023) yazısında, kontrolsüz mükemmeliyetçilik eğiliminin öğretmenlerin bir göreve başlamadan önce gereğinden fazla hazırlık yapmasına, görev sürecinin tekrarlı gecikmesine ve zamanla tükenmişlik hissine yol açabileceği belirtilmiştir (Gonser, 2023). Ayrıca üstünlükçü beklentilerin ve hata yapma kaygısının, özellikle yeni öğretmenlerde derse hazırlık ve materyal geliştirme gibi görevlerde erteleme olasılığını artırdığı vurgulanmaktadır.

Akademik erteleme, bir görevin yapılması gerektiği halde isteyerek ve bilerek geciktirilmesi davranışıdır (Steel, 2007). Öğrenciler bu davranışı genellikle görevden kaçmak için değil, o görevi mükemmel bir biçimde yerine getirme arzularından dolayı sergilemektedir. Mükemmeliyetçi bireyler, genellikle başladıkları işleri kusursuz yapma kaygısı taşıdıkları için karar verme süreçlerini uzatmakta, görevleri tekrar tekrar gözden geçirme eğiliminde olmakta ve çoğu zaman başlamayı dahi ertelemektedir (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990).

Uyumsuz mükemmeliyetçilik, bireyin yaptığı her işin en yüksek standartlara ulaşması gerektiğine inanması ve hata yapmaktan yoğun şekilde kaçınması ile karakterizedir. Bu durum, bireyde içsel bir baskı yaratmakta ve sürekli olarak yeterince iyi olup olmadığını sorgulamasına neden olmaktadır (Flett & Hewitt, 2004). Bu bağlamda mükemmeliyetçi birey, başarısızlıkla yüzleşmektense görevi ertelemeyi tercih ederek kendini koruma altına almaktadır. Bu davranış biçimi kısa vadede bireyi rahatlatıyor gibi görünse de uzun vadede akademik başarıda düşüş ve psikolojik yük artışıyla sonuçlanabilmektedir (Chang, 2006).

Mükemmeliyetçiliğin erteleme döngüsündeki rolünü Odacı ve Kaya (2019) bireydeki 'yaptığından emin olamama' ve 'aileden gelen eleştirilere duyarlılık' gibi alt boyutların, akademik erteleme davranışını önemli düzeyde yordamadığını belirlemiştir. Bu bulgu, bireyin dışsal değerlendirme baskısı altında kendini

sürekli olarak yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Öğrenciler, yapacakları bir ödevi en iyi biçimde yerine getirememekten korktukları için işe başlama sürecini ertelerler ve bu durum, psikolojik iyi oluşlarını da olumsuz etkiler (Aygün ve Topkaya, 2022). Chang'ın (2006) mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, stresin bu ilişkiyi aracı olarak etkilediğini ve yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip öğrencilerin psikolojik iyilik hallerinin azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Rice & Ashby (2007) mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olmasının psikolojik ve fiziksel iyi oluşu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, akademik mükemmeliyetçilik; bireyin yüksek başarı arzusu ve hata yapma korkusuyla şekillenen, görevleri erteleme davranışına yol açabilen önemli bir kişilik özelliğidir. Bu durum yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin psikolojik sağlığını da olumsuz etkileyebilmektedir. Flett ve Hewitt (2002), mükemmeliyetçiliğin bireyin öz değerini başarıya bağlamasıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiş; bu durumun erteleme eğilimini artırabileceğini savunmuştur. Hamachek (1978) ise mükemmeliyetçiliği “normal” ve “nörotik” olmak üzere ikiye ayırarak, nörotik mükemmeliyetçiliğin bireyde karar alma güçlüklerine ve görevlerin sürekli ertelenmesine neden olabileceğini ifade etmiştir. Akademik mükemmeliyetçilikle ilişkili erteleme davranışının azaltılmasında, öz-şefkat gelişimini destekleyen, zaman yönetimi ve gerçekçi hedef belirlemeye yönelik psikoeğitim temelli müdahalelerin etkili olduğu belirtilmektedir (Sirois & Pychyl, 2013).

Zaman Yönetiminin Erteleme Davranışı Üzerindeki Etkisi

Eğitim alanında görev yapan öğretmenler, ders planlamasından sınav uygulamalarına, veli görüşmelerinden yönetsel sorumluluklara kadar geniş bir görev yelpazesi içerisinde faaliyet gösterirken, bu çoklu görevlerin eş zamanlı yürütülmesi, zamanın etkili kullanılmasını zorlaştırmakta ve erteleme davranışını tetiklemektedir (Laybourn, Frenzel, & Fenzl, 2019). Edward Young'ın (1742) yüzyıllar önce dile getirdiği ‘Ertelemek zaman hırsızdır’ ifadesi, ertelemenin bireyin yaşamında nasıl yıkıcı sonuçlara neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim erteleme alışkanlığının bireyleri hedeflerinden uzaklaştırarak stres düzeyini artırdığı, ilişkileri zedelediği ve genel yaşam doyumunu olumsuz etkilediği de vurgulanmıştır (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995).

Öğretmenlik mesleğinde zaman yönetimi hem bireysel yaşam kalitesini artırmak hem de mesleki etkinliği sürdürülebilir kılmak adına oldukça önemlidir. Zamanın büyük bir kısmı kişisel yaşam etkinlikleriyle geçerken, bu sürecin planlı ve verimli bir şekilde değerlendirilmesi öğretmenlerin görevlerini başarıyla tamamlamasında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Arcenas et al., 2025).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarındaki görevleri önem derecesine göre sıralamaları, işlerini zamanında tamamlamalarını kolaylaştırmaktadır. Ancak eğitimcilerin yalnızca ders anlatmakla sınırlı olmayan görev alanları; sınav hazırlığı, öğrenci başarısının takibi, ailelerle iletişim ve kurum içi toplantılar gibi çok yönlü sorumlulukları da kapsamaktadır. Bu çoklu görev ortamında zaman yönetiminin sağlıklı bir şekilde yapılandırılmaması, bazı görevlerin ertelenmesine ve zamanla birikmesine yol açabilmektedir. Araştırmalar, planlı zaman yönetimi uygulayan bireylerin hem akademik hem de mesleki görevlerde daha başarılı olduğunu ve görev tamamlama sürecinde daha az stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Britton & Tesser, 1991; Eilam & Aharon, 200; Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990). Karşlı (2005) ise sınıf içi zaman yönetimini yalnızca bir planlama süreci olarak değil, aynı zamanda öğrenciler için kaliteli öğrenme ortamlarının oluşturulması olarak değerlendirmekte ve öğretmenin sınıf içi liderliğiyle doğrudan ilişkilendirmektedir.

Zaman yönelimi kuramı, bireylerin zaman algılarına dayalı olarak davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen bu kuram, bireylerin geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin algılarının onların karar verme süreçlerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle geçmişe yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip bireyler ile kaderci zaman algısı geliştirmiş olanlar, görevlerini tamamlama konusunda daha düşük bir motivasyon göstermekte ve daha sık erteleme davranışı sergilemektedir. Kaplan ve Koçyiğit (2019) geçmişte yaşanan olumsuzluklara odaklanan bireylerin gelecekle ilgili hedeflerini gerçekleştirme konusunda yetersiz kaldıkları, bu nedenle iş yaşamında daha sık ertelemeye başvurduklarını ifade etmektedir. Bu durum, bireylerin zaman algılarının yalnızca içsel bir eğilim olmadığını, aynı zamanda bilişsel süreçleri ve mesleki performansı etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Zaman yönetimi becerileri, bireyin hem akademik hem de profesyonel yaşamındaki performansını doğrudan etkileyen önemli bir kişisel yeterlik alanıdır (Aeon & Aguinis, 2017; Häfner, Stock, & Oberst, 2015). Zaman yönetimi becerileri hem akademik hem de profesyonel yaşamda performansı artıran önemli bir yeterlik alanıdır. Tıp öğrencileri arasında yapılan çalışmalar, zaman yönetimi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir; etkili zaman yönetimi becerisi yüksek öğrenciler, görevleri zamanında tamamlama, öncelik belirleme ve dikkat dağıtıcı unsurlara karşı direnç gösterme eğilimindedir (Aljaffer et al., 2024; Naik et al., 2025). Zaman harcattırıcı uyaranlara karşı koyma becerisi, bireyin dışsal baskılara rağmen görevlerine odaklanabilmesi için özellikle kritiktir. Öyle ki, zaman yönetimi üç temel boyutta ele alınabilir. Bu beceriler; zaman planlaması, zamanla ilgili tutumlar ve zaman harcattırıcı uyaranlara karşı direnç

geliştirme olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır (Alay ve Koçak, 2002). Ayrıca, bu beceriler bireyin görevlerini zamanında tamamlama, öncelik belirleme ve dikkat dağıtıcı unsurlara karşı direnç gösterme gibi işlevsel davranışları kazanmasında önemli rol oynar. Sarıkaya Aydın ve Koçak (2022), zaman yönetimi becerileri yüksek bireylerin erteleme davranışı gösterme olasılıklarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle zaman harcattırıcı unsurlara karşı koyma becerisi, bireyin dışsal baskılara rağmen görevlerine odaklanabilmesini ve zamanında sonuçlandırabilmesini sağlamaktadır.

Zamansal Motivasyon Teorisi (ZMT), bireyin görevlerini yerine getirme konusundaki motivasyonunu açıklamak için geliştirilen etkili modellerden biridir (Steel & König, 2006). Steel ve König (2006) tarafından ortaya konan bu model, dört temel değişken üzerinden hareket eder: bireyin görevi başarabileceğine olan inancı (*beklenti*), görevin birey için taşıdığı önem düzeyi (*değer*), görevi tamamlamak için tanınan süre (*gecikme*) ve bireyin bu süreye verdiği duyarlılık (*hassasiyet*). Modelde motivasyon şu şekilde formüle edilmektedir: $Motivasyon = (Beklenti \times Değer) / (Gecikme \times Hassasiyet)$. Bu formül, görevlerin ertelenmesinin temelinde düşük öz-yeterlik algısı ve görevin birey açısından düşük değer taşımasının yattığını göstermektedir. Nitekim ZMT'nin tüm boyutlarının erteleme davranışı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Steel, 2007; Gröpel & Steel, 2008). Bu durum, özellikle akademik ve mesleki alanlarda motivasyonu artırmak için öz-yeterlik geliştirme ve görevlerin birey açısından anlamlı hale getirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ertelene davranışı yalnızca dışsal çevresel baskılar ya da zaman algısı ile değil, aynı zamanda bireyin psikolojik kaynaklarıyla da ilişkilidir (Sirois, 2023). Luthans vd. (2007), psikolojik sermayeyi bireyin pozitif psikolojik durumunu belirleyen dört bileşenden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır: öz-yeterlilik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık. Bu unsurlar, bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasında ve görevlerini ertelemekten yerine getirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özüdoğru (2022), psikolojik sermaye düzeyi yüksek bireylerin görevlerini daha az ertelediklerini; düşük psikolojik sermaye düzeyine sahip bireylerin ise görevlerini anlamsız bulduklarını ve işe yabancılaştıklarını belirtmiştir. İşe yabancılaşma, bireyin yaptığı işi kişisel hedefleriyle özdeşleştirememesi sonucunda ortaya çıkmakta; bu da bireyin motivasyonunu olumsuz etkileyerek erteleme davranışını artırabilmektedir.

Motivasyonun Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi

Motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren temel psikolojik unsurlardan biridir (Ryan & Deci, 2000). Bu unsurun öğretmen performansındaki etkisi, okul etkililiğini belirleyen kritik faktörler arasında yer almaktadır (De Jesus & Lens, 2005). Heider (1958), bireyin performansının

yalnızca sahip olduğu yeteneklerle değil, aynı zamanda motivasyon düzeyiyle de şekillendiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki başarısı, bilişsel yeterliklerinin yanı sıra içsel güdülenme düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Berkowitz, 1974). Nitekim örgüt içi performansı yükseltmek isteyen yöneticilerin, çalışanların tutum ve davranışlarını, içsel arzularını, fikir ve duygularını ve bunlara etki eden tüm iç ve dış faktörleri dikkate alarak hareket etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (İzmirli, 2000). Aynı şekilde öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki, algılanan okul bağlamı gibi çevresel faktörlerden doğrudan etkilenmektedir. Kıran ve Sungur (2018) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada; veli ilişkileri, disiplin problemleri, meslektaş ilişkileri ve yönetici desteği gibi okul ortamı değişkenlerinin, öğretmen motivasyonu ve iş tatmini üzerinde anlamlı etkiler taşıdığını saptamışlardır. Ayrıca, yapılan sistematik incelemeler (Tria, 2023) iş tatminini etkileyen değişkenler arasında motivasyonel yapılar, liderlik yaklaşımları, iş yükü ve öğretim ortamının niteliğinin öne çıktığını göstermektedir.

Motivasyon, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için harekete geçmesini sağlayan içsel ya da dışsal güdülerin toplamı olarak tanımlanabilir (Akman ve Erden, 2019). Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu üzerindeki çevresel bağlam değişkenleri ile algılanan okul ortamı arasındaki ilişkileri inceleyen Kıran ve Sungur (2018), veli-ilişkileri ve okulun “mastery goal structure” (öğrenme odaklı okul hedef yapısı)'nın öğretmen motivasyonu ve iş tatmini üzerinde olumlu etkisi olduğunu; disiplin sorunlarının ise bu düzeyleri düşüren bir faktör olarak ortaya çıktığını raporlamaktadır. Deci ve Ryan'ın (1985) geliştirdiği Öz Belirleme Kuramı'na göre motivasyon; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin öğrenme sürecinden zevk alması ya da merak duygusuyla yönelmesiyle ilişkilidir. Dışsal motivasyon ise bireyin davranışını ödül, ceza ya da toplumsal onay gibi dışsal etkilerle gerçekleştirme durumudur. Motivasyonsuzluk ise bireyin herhangi bir davranışı yönlendirecek yeterli içsel ya da dışsal güdüye sahip olmamasıyla ilişkilidir. Nitekim yapılan araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin akademik başarılarıyla yakından ilişkili olduğu ve yüksek içsel motivasyona sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılım gösterdikleri ortaya konmuştur (Korkmazer, 2020).

Motivasyon boyutlarının birey davranışları üzerindeki etkisi, özellikle akademik alanda daha belirgin bir biçimde hissedilmektedir. Bu bağlamda akademik güdülenme, bireyin akademik faaliyetleri yerine getirebilmek için gerekli enerjiyi üretme kapasitesi olarak tanımlanmakta olup, erteleme davranışının temelinde yatan nedenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bu kapsamda erteleme, bireyin yapması gereken bir işi

bilerek geciktirmesi ya da hiç yapmaması şeklinde tanımlanmakta ve özellikle öğrencilerde akademik başarıyı olumsuz etkileyen yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Steel, 2007). Araştırmalar, akademik erteleme davranışının yalnızca zaman yönetimi eksikliğiyle değil, aynı zamanda motivasyon düzeyleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, akademik başarının artırılması sürecinde içsel motivasyonun geliştirilmesi yükseltmek kritik bir rol oynamaktadır; çünkü güncel çalışmalar, içsel motivasyonun artmasıyla erteleme düzeylerinde belirgin azalma gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Akhtar & Khanam, 2024).

Erteleme davranışının nedenleri yalnızca zayıf zaman yönetimi ya da tembellikle açıklanamaz. Yapılan araştırmalar, bu davranışın çoğunlukla bireyin düşük içsel motivasyon düzeyi, zayıf öz-yeterlik algısı ve öğrenme sürecine dair anlam bulamama gibi psikolojik etkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Senécal, Koestner & Vallerand, 1995). Bu bağlamda, erteleme davranışının yalnızca bir irade eksikliği değil, bireyin görevle kurduğu psikolojik bağın niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Yeşiltaş (2020), içsel motivasyon düzeyi yüksek bireylerin akademik görevleri erteleme olasılığının anlamlı düzeyde düşük olduğunu; dışsal motivasyonun ise bu davranış üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığını rapor etmiştir.

Lay ve Schouwenburg (1993), sorumluluk bilinci olan bireylerin dahi içsel güdülenme eksikliği nedeniyle akademik görevlerini erteleyebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, bireyin yalnızca öğrenme davranışını değil, genel yaşam kalitesini de olumsuz etkileyebilecek bir yapıya işaret etmektedir. Özellikle kültürel farklılıkların motivasyon yapısı üzerinde etkili olabileceği belirtilse de Yeşiltaş'ın (2020) çalışması içsel motivasyonun akademik davranışlar üzerindeki etkisinin daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Bu noktada bireyin öz-düzenleme becerileri, öğrenme sorumluluğu ve kişisel hedefleri ile içsel motivasyon arasındaki bağın güçlendirilmesi, akademik başarının artırılmasında etkili stratejilerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, eğitim ortamında içsel motivasyonu destekleyici öğrenme materyalleri ve öğretim yöntemleri kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve anlamlı bir biçimde katılımını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin içsel motivasyonunu yüksek tutmak, yalnızca akademik erteleme davranışını azaltmakla kalmaz; aynı zamanda öz-düzenleme becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağlar. Motivasyonu destekleyen öğrenme ortamlarında öğrenciler, kendi hedeflerini belirleme, öğrenme süreçlerini organize etme ve izleme becerilerini daha etkin biçimde kullanır (Çetin ve Ceyhan, 2017). Bu çerçevede öğretmenlerin özerklik destekleyici tutumları,

öğrencilerin özyeterlik duygusunu artırabilir ve bunun da akademik erteleme eğilimini azaltabileceği düşünülmektedir.

Teknolojik Yetersizlik ve Kaygının Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi

Öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde derslerinde kullanabilmesi, yalnızca teknik araçlara sahip olmakla değil; aynı zamanda bu araçları eğitimsel amaçlar doğrultusunda kullanabilecek pedagojik bilgiye ve zamana sahip olmalarıyla da yakından ilişkilidir. Ancak öğretmenler, yoğun müfredat baskısı altında teknolojiyi derslerine entegre edecek zamanı bulamadıklarını ve yeterli teknik desteği alamadıklarını ifade etmektedir (Waite, 2004). Türkiye’de öğretmenlerin büyük sınıflarda teknolojiden yararlanmayı zor buldukları ve eğitsel yazılımlar konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir (Cüre ve Özden, 2008). Ayrıca, öğretmenlerin bu yazılımların öğretimsel açıdan uygunluğunu değerlendirme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları da vurgulanmıştır (Akkan, Çakıroğlu, & Güven, 2008). Bu durumu daha da zorlaştıran bir gelişme olarak, COVID-19 salgını ile tüm dünyada eğitim sistemlerinde ani ve zorunlu bir dönüşüm yaşanmış, yüz yüze eğitimden çevrim içi öğretime geçilmiştir. Bu değişim, özellikle dijital yeterliliği sınırlı olan öğretmenler için ciddi zorluklar doğurmuş; teknik altyapı eksikliği, psikolojik baskılar ve sınırlı mesleki destek nedeniyle birçok öğretmenin ders planlama, içerik üretme ve öğrenciyle etkileşim süreçlerinde zorlandığı belirlenmiştir (Yıldız, 2022). Pandemi koşullarında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde cihaz eksikliği, internet altyapısındaki yetersizlikler ve düşük öğrenci katılımı gibi nedenlerle öğretim görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarını ve bu durumun erteleme davranışlarını artırdığını göstermektedir. Teknolojik yetersizlikler yalnızca donanımsal eksikliklerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik algısını da zayıflatarak mesleki kaygı düzeyini yükseltmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin teknik sorunlarla başa çıkamama, öğrencilerin derse katılım göstermemesi ve internet erişiminde yaşanan zorlukların öğretmenlerde psikolojik stres oluşturduğu ve bu stresin zamanla görevleri geciktirme davranışına dönüştüğü ifade edilmektedir (Yıldız, 2022).

Karaibiş’e (2021) göre, özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin teknolojiye erişim konusunda yaşadıkları zorluklar ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu öğretmenlerin teknik destek eksikliği ve çevrim içi içerik üretme konusundaki sınırlı becerileri, uzaktan eğitim sürecinde ders hazırlama süreçlerini geciktirmelerine neden olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyle baş etme kapasitesine dair kaygılarını artırmış ve bu kaygı, zamanla görevleri erteleme davranışına yol açmıştır. Jaber ve Moore (1999), öğretmenin

teknoloji kullanımında etkinliğini belirleyen çeşitli bireysel ve çevresel faktörler olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenin teknik donanım bilgisi, sınıftaki bilgisayar sayısı, mesleki gelişime verdiği önem ve eğitim anlayışı, teknolojiyi nasıl ve ne ölçüde kullanacağını belirlemektedir. Becker (2001), öğretmenlerin teknoloji kullanımına dair kararlarının mesleki deneyimleri ve pedagojik anlayışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ancak çoğu çalışmada, öğretmenlere verilen bilgisayar eğitimlerinin teknolojiyi teknik açıdan nasıl kullanacaklarına odaklandığı, fakat pedagojik entegrasyon konusunda yeterli rehberlik sunmadığı da belirtilmektedir (Cox, Preston & Cox, 1999). Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise, öğretmenler bilgisayarların sınıf içi uygulamalarda kullanımını zorlaştıran başlıca engelleri yetersiz bütçe, donanım eksikliği, hizmet içi eğitimlerin sınırlılığı ve teknik-idari desteğin yetersizliği olarak sıralamışlardır (Usluel ve Demiraslan, 2004).

COVID-19 salgını ile birçok öğretmen sınırlı pedagojik ve teknolojik destekle uzaktan eğitime geçiş yapmak zorunda kalmış; bu süreç öğretim görevlerini zamanında yerine getirmelerini zorlaştırarak akademik erteleme davranışlarını artırmıştır (Melgaard, Monir, Lasrado, & Fagerstrøm, 2022). Ayrıca öğretmenlerde artan teknostres düzeyi, yalnızca performans kaygısı değil; başarısızlık korkusu ve erteleme davranışlarını da tetikleyebilmektedir. Örneğin Edirne’de yapılan bir çalışmada, teknik sorunlar ve sosyal odaklı stres alt boyutlarında yüksek teknostres düzeyleri ile öğretim süreçlerinde aksamalara yol açılması arasında ilişki tespit edilmiştir (Kıncı ve Özgür, 2022). Pandemi döneminde Çin’de ilkökul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada da teknoloji kullanımı yoğunluğu, iş-aile çatışmaları ve sağlıkla ilgili kaygıların teknostresi artırdığı ve erteleme ile bağlantılı olduğu bulunmuştur (Wang, et al., 2023). Bu bağlamda teknoloji kaygıları, öğretmenlerin zaman yönetimi, görev planlama ve motivasyon süreçlerini olumsuz etkileyen önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin teknolojik yetersizlikleri ve bu yetersizliklerin beraberinde getirdiği psikolojik kaygılar, akademik erteleme davranışlarını tetikleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle kriz dönemlerinde öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliklerinin artırılması yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda pedagojik yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve sürdürülebilir hizmet içi eğitim modelleriyle desteklenmelidir (Yılmaz & Toker, 2022). Öğretmenlerin teknoloji öz-yeterliliklerinin düşük olması, ders içi uygulamaların aksamasına ve görevlerin ertelenmesine neden olabilmektedir (Sezgin, Koşar, ve Er, 2017). Bu nedenle, eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki gelişimini bu çok boyutlu yapı üzerinden desteklemesi

hem öğretim sürecinin verimliliğini artıracığı hem de erteleme davranışlarının yaygınlaşmasını önleyeceği düşünülmektedir.

İş Yükünün Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi

İş yükü kavramının alan yazındaki en eski tanımlardan biri Johannsen (1979) tarafından yapılmıştır. Johannsen'a (1979) göre iş yükü talimatlar ve görev süresi gibi çevresel faktörlerle birlikte motivasyon, beceri ve deneyim gibi çalışanın çabasını da kapsamaktadır. Ayrıca iş yükü kavramının yalnızca dışsal görev taleplerine değil; kişinin kendi üzerindeki yükü nasıl algıladığına da bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır (akt. Staal, 2004), yani bireysel öznel değerlendirme iş yükünün tanımında önemli bir bileşendir. Bir başka tanımda ise iş yükü, belirli bir zamanda belirli kalitede yapılması gereken iş miktarıdır (Kulaklıkaya, 2013). İş yükü örgüt açısından ele alındığında verimliliği, bireysel açıdan ele alındığında ise işi yapmak için harcanan zaman ve enerjiyi ifade etmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Gereğinden fazla iş yükü birey üzerinde stres oluşturduğu gibi gereğinden az iş yükü de birey üzerinde stres meydana getirmektedir (Maslach & Leiter, 1997).

Modern yaşamın yoğun iş temposu, bireylerin zaman yönetimi becerilerini zorlayan, dolayısıyla birçok alanda görev ve sorumlulukların ertelenmesine neden olan yapısal ve psikolojik baskılarla örülüdür (Steel, 2007). Bu durum, özellikle öğretmenlik gibi çok yönlü ve yoğun etkileşim gerektiren meslek gruplarında daha belirgin hale gelmektedir (Klassen & Chiu, 2010). İş yükü kavramı, sadece yapılacak işlerin niceliğiyle sınırlı kalmayıp, bireyin motivasyon düzeyi, mesleki yeterliliği ve deneyim düzeyini de içeren çok boyutlu bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Tan, Anoesyirwan & Zain, 1979). Bu bağlamda yapılan tanım, iş yükünü yalnızca dışsal çevresel faktörlerin bir sonucu olarak değil, aynı zamanda bireyin içsel kaynakları ve çabasıyla şekillenen bir süreç olarak ele alınabilir.

Tükenmişliğin Erteleme Davranışı Üzerine Etkisi

Freudenberger (1977), tükenmişliği ilk kez; başarısızlık hissi, yıpranma, enerji ve güç kaybı ile bireyin içsel kaynaklarıyla karşılayamadığı taleplerin sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu olarak tanımlamıştır. Edelwich ve Brodsky (1980), yardım mesleklerinde çalışan bireylerde tükenmişliği; idealizm, amaç ve enerjide giderek artan bir düşüş olarak tanımlamaktadır. Öğretmen mesleğine dair özel bağlamda, Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu'nun (2008) çalışması, öğretmen tükenmişliğini dört alt boyutta ele almaktadır. Bunlar; mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık hissi; öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik; meslektaşlara ve yöneticilere yönelik duyarsızlaşmadır.

Tükenmişlik, bireyin içsel kaynaklarının talepleri karşılamakta yetersiz kalması sonucu yaşadığı duygusal, fiziksel ve zihinsel tükenme hâlidir (Bakker & Demerouti, 2007). Freudenberger (1977), tükenmişliği başarısızlık, yıpranma ve enerji kaybı olarak tanımlarken, Edelvich ve Brodsky (1980) bu durumu ideallerde, amaçlarda ve enerjide azalma olarak açıklamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerde yaşadığı zorlanmalar, yalnızca tükenmişliğe değil, aynı zamanda erteleme davranışlarına da zemin hazırladığı düşünülmektedir. Tükenmişlik arttıkça öğretmenin motivasyon seviyesi düşmekte, bu da görevleri zamanında yerine getirmeme eğilimini artırdığı ifade edilebilir.

Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamdan aldığı doyum, öz saygı ve içsel denge gibi göstergeleri kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Ryff, 1989). Araştırmalar, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir; nitekim Yıldız ve Aslan'ın (2023) çalışmasında, yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip öğretmenlerin daha düşük erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, tükenmişliğin erteleme davranışı üzerindeki olumsuz etkisini dolaylı biçimde açıklamakta; zira psikolojik iyi oluşun düşük olduğu durumlarda tükenmişlik düzeyinin artması ve buna bağlı olarak erteleme davranışının da yükselmesi beklenmektedir. Benzer biçimde, Şengül ve Seyfi (2020) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmada, akademik erteleme davranışı ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönlü bir ilişki saptamışlardır. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler akademik görevlerini daha az ertelemekte; özellikle bilişsel uygulamalar, sosyal statü ve teknik becerilerde kendini yeterli hisseden adaylar zaman yönetiminde daha başarılı olmaktadır. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yalnızca bilgiyle değil; aynı zamanda psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlik algısıyla da desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Böylece hem tükenmişliğin azaltılması hem de erteleme davranışlarının önüne geçilmesi mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin düşürülmesi, erteleme davranışlarını azaltmada kritik bir strateji olarak değerlendirilebilir. Tarsuslu'nun (2024) yaptığı çalışmada, tükenmişlik, sosyal destek ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenlerin istemsiz erteleme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bulgular, tükenmişliğin erteleme davranışını pozitif yönde etkilediğini, sosyal destek ve psikolojik iyi oluşun ise bu davranışı anlamlı düzeyde azalttığını göstermektedir. Öğrencilerin duygusal olarak desteklenmesi, görevlerini yerine getirme konusundaki motivasyonlarını artırmakta, buna karşın yüksek tükenmişlik düzeyleri görevden kaçınmayı beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda, üniversitelerde yürütülecek danışmanlık, psikoeğitim ve sosyal

etkinlik temelli destek programlarının öğrencilerin psikolojik sağlıklarını artırarak erteleme davranışlarını azaltabileceği ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında gözlenen erteleme davranışlarının arkasında yalnızca bireysel zayıflıklar değil, aynı zamanda iş yükü, tükenmişlik, öz-yeterlik ve psikolojik iyi oluş gibi çok boyutlu etkenlerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının bireylerin içsel kaynaklarını güçlendirmeye ve psikososyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programlar geliştirmeleri, akademik başarıyı ve mesleki verimliliği artırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bütünsel başarısını da destekleyecek niteliktedir.

7. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ERTELEME DAVRANIŞLARI ÜZERİNE EMİRİK BİR ARAŞTIRMA

Eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine rehberlik eden çok yönlü bireylerdir. Türk Dil Kurumu'na (2025) göre “öğretmen”, mesleği bilgi öğretmek olan kimse gibi anlama gelmektedir. Eğitim literatüründe öğretmenin görevleri yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmamakta; öğretim programlarını uygulama, bireysel farklılıklara uygun yöntem geliştirme, öğrenciye rehberlik etme ve mesleki gelişimini sürekli kılma gibi çok sayıda sorumluluğu kapsamaktadır. Ancak bu görevlerin gerçekleştirilmesinde öğretmenler zaman zaman planladıkları görevleri geciktirme, uygulamalardan kaçınma ya da çeşitli sorumlulukları erteleme davranışları gösterebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinde hangi görevleri, ne şekilde ve neden ertelediklerini çok boyutlu olarak incelemek, bu davranışların bireysel ve kurumsal etkilerini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir.

Sınıf içi görevler arasında öğreticilik, gözetmenlik, danışmanlık ve rehberlik, liderlik ve yöneticilik, düzenleyicilik ve rol model olma gibi sorumluluklar yer almaktadır. Etkili öğretmenlerin nitelikleri açısından ise araştırmalarda özellikle netlik, sevecenlik ve bilgi öne çıkmaktadır (Zembat, 2015). Günümüzde öğretmenlerin sadece ders anlatan bireyler olmasının ötesinde, yaşam boyu öğrenen, araştıran ve gelişime açık bireyler olmaları beklenmektedir. Nitekim bilgi çağında eğitim sistemlerinin dinamikliği öğretmenleri sürekli öğrenme ve mesleki gelişim çabası içinde olmaya zorlamaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemesi, akademik çalışmalara katılması, yeni teknolojileri ve öğretim yöntemlerini takip etmesi gerekmektedir. Ancak bu gelişim süreci her zaman istenilen düzeyde gerçekleşmemekte, bazı öğretmenler kişisel ya da çevresel nedenlerle bu süreçleri ertelemektedir. Zimbardo ve Boyd (1999) ile Ferrari ve Morales'in (2007) belirttiği üzere zaman yönetimi eksikliği, planlama yetersizliği ya da öncelikleri doğru belirleyememe, bireyleri erteleme davranışına sürüklemektedir. Ayrıca, Howell, Watson, Powell ve Buro (2006) da özyönetim düzeyinin düşüklüğu, başarısızlık korkusu ve mükemmeliyetçilik gibi psikolojik faktörlerin erteleme davranışını artırdığını vurgulamaktadır.

Ertelme kavramı tarihsel olarak da dikkat çekici bir geçmişe sahiptir. Kavram, Latince kökenli “procrastinare” sözcüğünden türetilmiş olup, “pro” (ileri) ve “crastinus” (yarın) köklerinden oluşmaktadır (Oxford Learner's Dictionaries, 2025). Ferrari vd. (1995), ertelemenin tarihini milattan önceki çağlara kadar götürürken, Knaus (1998), Hammurabi kanunlarında dahi ertelemeye yönelik olumsuz söylemlerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda

erteleme, yalnızca modern zamanlara ait bir davranış örüntüsü değil, tarih boyunca bireylerin ve toplumların mücadele ettiği bir tutum olarak da değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin görevlerini erteleme davranışları yalnızca bireysel bir tercih olarak değerlendirilmemelidir. Bu davranış, çoğu zaman öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşaması, stres düzeyinin artması ya da işle ilgili motivasyonlarının azalması gibi psikolojik etkenlerle açıklanmaktadır. Çakır ve Kılıç'ın (2021) öğretmenlerde erteleme davranışını tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyiyle ilişkilendiren çalışması, bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Yıldız ve Aslan (2023) da öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında yaşanan yoğun iş yükü, belirsizlik, öğrenci sorunları ve yönetsel baskılar, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına zemin hazırlayarak, mesleki gelişimlerini geri plana atmalarına ve ders hazırlıklarını geciktirmelerine neden olabilmektedir. Özden'in (2003) vurguladığı gibi iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenler, öğrencilerin nitelikli bireyler olarak yetişmesinde kilit rol oynamaktadır. Ancak bu rolün etkin biçimde yerine getirilebilmesi için öğretmenin mesleki gelişimi ve görevlerine yaklaşımı disiplinli ve sürdürülebilir olmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde gösterdiği erteleme davranışları, bireysel tutumlar kadar mesleki sorumlulukları ve toplumsal rollerini de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar, öğretmenlerin erteleme davranışlarını etkileyen psikolojik, çevresel ve yapısal faktörleri ortaya koyarak, daha etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkı sunabilir. Bu çalışmanın temel problemi de bu doğrultuda şekillenmektedir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin erteleme davranışlarının incelenmesi ve farkındalık arttıracak bilgiler sunacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretim sürecinde ortaya çıkan erteleme davranışlarının temel nedenlerini belirlemektir. Ayrıca bu davranışların öğretim sürecine yansımaları incelenerek, öğretmenlerin erteleme eğilimlerini azaltmaya yönelik uygulanabilir stratejiler geliştirmek ve böylece öğretim süreçlerinin etkililiğine katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin görevlerini erteleme nedenleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin erteleme davranışını etkileyen faktörler nelerdir?

- 3) Öğretmenlerin mesleki erteleme davranışlarının öğrenci üzerindeki etkileri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin erteleme davranışlarına neden olan eğitim paydaşları kaynaklı etkenler nelerdir?
- 5) Erteleme davranışının öğretmenler üzerindeki duygusal etkileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen, yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini yönlendiren bir rehberdir. Öğretmenin güdüleyicilik, başarıya odaklanma, özdenetim ve öz-disiplin gibi kişisel özellikleri öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkiler. Ancak zaman yönetimi eksiklikleri (Ferrari & Morales, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999), özdenetim sorunları (Howell et al., 2006), başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve duygusal tükenmişlik gibi bireysel faktörler, öğretmenlerin görevlerini ertelemesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilecek bulgular, öğretmenlerin erteleme davranışlarının hangi psikolojik süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koyarak bireysel farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlik mesleği yalnızca sınıf içi bilgi aktarımıyla sınırlı değildir; akademik üretkenlik, teknoloji kullanımı, rehberlik ve mesleki gelişim gibi birçok alanı da kapsamaktadır. Öğretim sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme gibi aşamaların zamanında ve etkin biçimde yürütülmesi mesleğin doğası gereğidir. Ancak öğretmenler, çok yönlü görev çeşitliliği nedeniyle belirli sorumlulukları önceliklendirmekte zorlanabilmekte ve bazı görevleri bilinçli ya da bilinçsiz şekilde erteleyebilmektedir. Thomas ve Kay'ın (1974) da belirttiği gibi öğretmenler, öğrencilerin öğrenme problemlerine çözüm üretebilmeli, nitelikli materyalleri değerlendirebilmeli ve sınıf ortamını etkili biçimde yönetebilmelidir (akt. Şeker, 2004). Bu yeterliklerin işlevsel biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin erteleme davranışından uzak durmalarına bağlıdır. Dolayısıyla araştırma, öğretmenlerin mesleki performanslarını hangi alanlarda geliştirmeleri gerektiğine ışık tutacaktır.

Eğitim kurumları içerisinde öğretmenler yalnızca sınıf içindeki etkinliklerden değil, aynı zamanda mesleki gelişim süreçlerinden de sorumludurlar. Eğitim politikalarında son yıllarda yaşanan değişimler, öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemelerini ve yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemelerini zorunlu kılmıştır. Ancak artan görev çeşitliliği, bazı sorumlulukların ertelenmesine yol açabilmekte ve bu durum eğitim kurumlarının işleyişini olumsuz etkileyebilmektedir. Erteleme davranışı yalnızca zaman yönetimi yetersizliği değil, aynı zamanda daha karmaşık psikolojik süreçlerin sonucu olarak da

değerlendirilmektedir (Sirois & Pychyl, 2013). Öğretmenlerin erteleme eğilimlerinin kurumsal işleyiş üzerindeki etkilerinin anlaşılması, bu davranışı azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesini mümkün kılacaktır.

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri erteleme davranışlarını hem bireysel hem de mesleki ve kurumsal boyutlarda inceleyerek literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılmasına, erteleme eğilimlerini azaltmaya yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesine ve öğretim sürecinin niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerin sürece daha etkili katılımı teşvik edilecek; öğretim kalitesi, öğrenci başarısı ve eğitim sisteminin genel işleyişi açısından daha sürdürülebilir bir yapı oluşturulabilecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerle sınırlı kalmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya öğretmenlerin gönüllülükle katılıp, içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem bilgileri yer almaktadır. Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, verilerin analizi ve araştırmacının rolü başlıkları altında detaylı açıklamalar sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) ile yürütülmüştür. Olgu bilim, bireylerin ortak bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantıların anlamlarını derinlemesine incelemeye odaklanır (Creswell, 2013). Bu yaklaşım, bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamları açığa çıkarmayı hedefler ve söz konusu anlamları sosyal bağlam içinde yorumlamaya çalışır (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları erteleme davranışları; bu davranışların nedenleri, etkileri ve başa çıkma stratejileri öğretmenlerin öznel deneyimleri ışığında ele alınmıştır.

Araştırmanın temel odak noktası, öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarında ortaya çıkan erteleme davranışlarını nasıl yaşadıkları, bu durumu nasıl algıladıkları ve söz konusu davranışla nasıl başa çıktıklarıdır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri erteleme davranışlarını çok boyutlu biçimde analiz edebilmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma konusu olan olgunun farklı yönlerini ortaya koymak ve katılımcıların deneyimlerinden kapsamlı çıkarımlar elde etmek için, sosyo-demografik ve mesleki özellikleri farklı bireylerin çalışmaya dâhil edilmesini hedefleyen bir stratejidir (Patton, 2014). Bu yöntem sayesinde hem ortak deneyimlerin hem de bireysel farklılıkların araştırma bulgularına yansımaları sağlanmış ve verilerin kapsayıcılığı artırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, yaşları 26 ile 55 arasında değişen; kıdemleri 1 ila 30 yıl arasında olan; anaokulu öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi, İngilizce, rehberlik, beden eğitimi, sosyal bilgiler, din kültürü, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar, müzik gibi farklı branşlarda görev yapan öğretmenler örnekleme alınmıştır. Katılımcıların eğitim düzeyleri ise lisans ve yüksek lisans derecelerinden oluşmaktadır. Bu örneklem yapısı, öğretmenlerin erteleme davranışlarının nedenleri, bu davranışların öğretim sürecine yansımaları ve başa çıkma yollarının farklı boyutlarıyla incelenmesine imkân tanımıştır. Böylece elde edilen veriler, bireysel çeşitlilikleri ve ortak eğilimleri yansıtarak araştırmanın geçerlik düzeyini güçlendirmiştir.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenin demografik özellikleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı No	Cinsiyet	Branş	Yaş	Eğitim Düzeyi	Hizmet Süresi
M1	Erkek	Rehberlik	36	Lisans	8
M2	Kadın	Türkçe	38	Lisans	15
M3	Erkek	Rehberlik	42	Lisans	9
M4	Kadın	Sosyal Bilgiler	26	Lisans	5
M5	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38	Yüksek Lisans	9
M6	Erkek	Rehberlik	36	Yüksek Lisans	11
M7	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	31	Lisans	9
M8	Kadın	Türkçe	26	Lisans	14
M9	Erkek	Fen Bilimleri	31	Yüksek Lisans	8
M10	Erkek	Fen Bilimleri	38	Lisans	13
M11	Kadın	Matematik	55	Lisans	30
M12	Kadın	Görsel Sanatlar	35	Lisans	10
M13	Erkek	Müzik	45	Lisans	20
M14	Erkek	Bilişim Teknolojileri	40	Yüksek Lisans	13
M15	Kadın	İngilizce	35	Lisans	10
M16	Kadın	İngilizce	45	Lisans	20
M17	Erkek	Türkçe	37	Lisans	12
M18	Erkek	Matematik	42	Yüksek Lisans	18
M19	Kadın	Anaokulu öğretmeni	52	Lisans	25
M20	Kadın	Sınıf öğretmeni	55	Yüksek Lisans	30

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcılar M1–M10 arasında kodlanmıştır. Araştırmaya katılan 20 öğretmen cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve hizmet süresi bakımından çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların 11’i erkek, 9’u kadındır. Yaş aralığı 26 ile 55 arasında değişmekte olup, bu durum hem genç hem de deneyimli öğretmenlerin araştırmaya dâhil edildiğini göstermektedir. Hizmet süresi 5 yıl ile 30 yıl arasında değişen öğretmenlerin, mesleki kıdem bakımından farklılık göstermeleri araştırmaya derinlik katmaktadır. Branş dağılımı incelendiğinde anaokulu öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi, İngilizce, rehberlik, beden eğitimi, sosyal bilgiler, din kültürü, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar, müzik gibi farklı alanlardan öğretmenlerin yer aldığı

görülmektedir. Ayrıca katılımcıların eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans derecelerinden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinin araştırmaya yansıtıldığını göstermekte ve elde edilecek bulguların farklı bakış açılarıyla zenginleşmesine olanak sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri erteleme davranışlarını anlamaya yönelik veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, önceden belirlenmiş sorular doğrultusunda veri toplamayı mümkün kılarken aynı zamanda katılımcıların özgün düşünce ve duygularını esnek biçimde ifade etmelerine olanak tanır (Patton, 2014). Formun hazırlanmasında, erteleme davranışına uygun olarak kapsamlı alan yazını incelemesi yapılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında iç ve dış geçerliliği artıracak önlemler alınmıştır. Bu kapsamda geçerliği yüksek bir form oluşturmak için araştırmacının amacı doğrultusunda eğitim programlarından bir, eğitim yönetimi ve denetimi programından iki olmak üzere toplam üç öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmış; önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında asıl görüşmeye katılmayan dört katılımcı ile ön görüşmeler yapılarak gelen dönütler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu beş sorudan oluşmaktadır. Ek olarak formda katılımcıların demografik bilgilerini belirleyen sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî okullarda görev yapan 20 öğretmenle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin tekrar etmeye başlaması ve yeni bilgi sağlamaması durumunda 'doyum noktasına' ulaşıldığı kabul edildiğinden (Patton, 2014), bu çalışmada katılımcı sayısı 20 ile sınırlandırılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmacının konusu hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esas alınmış ve gizlilik ilkesine dikkat edilmiştir. Katılımcılarla görüşme için randevu oluşturulmuş, görüşmeler onların onayı alınarak kayıt altına alınmış ve her görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Kayda alınan veriler yazılı metne dönüştürülmüş, ardından katılımcıların kontrolüne sunulmuş ve onayları alındıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin incelenmesinde içerik analizi tercih edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramları inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve

doğrulanabilirlik (confirmability) boyutları çerçevesinde ele alınmaktadır (Guba ve Lincoln, 1985). Bu doğrultuda çalışmanın bilimsel bütünlüğünü sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir.

İnandırıcılık açısından verilerin güvenilir biçimde yansıtılabilmesi için öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve elde edilen veriler kelimesi kelimesine dökülerek kodlanmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların söylediklerini kendi yorumuyla değil, onların ifadeleriyle doğrudan sunmaya özen göstermiştir. Ayrıca katılımcı görüşleri iki farklı uzmanın görüşü doğrultusunda değerlendirilmiş ve temalar arası tutarlılık sağlanmıştır.

Aktarılabirlik boyutunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin özellikleri detaylı biçimde tanımlanmış; görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri, mesleki kıdemleri ve branşları açıkça belirtilmiştir. Bu sayede benzer özellikler taşıyan farklı gruplara çalışmanın aktarılabirliği artırılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek bağlamın korunmasına dikkat edilmiştir.

Tutarlılık ilkesi doğrultusunda araştırmanın yürütülme süreci şeffaf biçimde açıklanmıştır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmış ve her katılımcıya aynı temel sorular yöneltilmiştir. Verilerin toplanması, kodlanması ve yorumlanması süreçleri sistematik biçimde belgelenmiş ve araştırmanın benzer koşullarda tekrar edilmesi durumunda benzer sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir.

Doğrulanabilirlik için ise, araştırmacıların sürece olan etkisini en aza indirmek amacıyla önyargı farkındalığı ilkesine bağlı kalınmış; elde edilen temalar araştırmacının kişisel görüşlerinden ziyade doğrudan verilerden türetilmiştir. Ayrıca analiz süreci bağımsız iki akademisyen tarafından incelenmiş ve analize yönelik geri bildirimler doğrultusunda nihai yapı oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan öğretmen görüşleri, öncelikle ses kayıtları aracılığıyla toplanmış, ardından bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya dökülerek analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların beş açık uçlu görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar, kodlama ve tema geliştirme süreciyle sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

İçerik analizinde izlenen süreç; verilerin dikkatle okunarak anlamlı birimlere ayrılması, bu birimlerin kavramsal kodlara dönüştürülmesi, benzer kodların gruplandırılması yoluyla temaların belirlenmesi ve son olarak temalar doğrultusunda bulguların yapılandırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Elde edilen kodlar ve temalar, öğretmenlerin ifade ettikleri

görüşlerin anlam bütünlüğüne sadık kalınarak oluşturulmuş; yoruma dayalı çıkarımlar yapılırken katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla analiz desteklenmiştir.

Veri analizinde güvenilirliği artırmak amacıyla araştırma süreci boyunca döngüsel bir yaklaşım benimsenmiş; elde edilen veriler tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlamaların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Aynı zamanda, elde edilen temaların her biri, araştırma alt amaçlarına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler, öğretmenlerin öğretim sürecinde görevlerini ertelemelerine neden olan faktörleri, bu davranışların etkilerini ve başa çıkma stratejilerini çok boyutlu olarak ortaya koymayı hedeflemiştir.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, yalnızca veri toplayan kişi değil; aynı zamanda araştırma sürecine aktif biçimde katılan, verileri analiz eden, yorumlayan ve anlam inşa eden bir aktör olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı, öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri erteleme davranışlarını anlamaya yönelik tüm aşamalarda aktif, etkileşimsel ve refleksif bir rol üstlenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların mesleki yaşantılarına ve erteleme davranışlarına ilişkin içgörülerini özgürce ifade edebilmeleri için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmemeleri amacıyla empatik bir iletişim dili benimsenmiş; açıklayıcı ve yönlendirici sorular yalnızca yanıtların derinleştirilmesi gerektiğinde kullanılmıştır. Bu yaklaşım, zaman baskısı, yetersizlik hissi ve tükenmişlik gibi ertelemeyi tetikleyen unsurların açıkça paylaşılmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmacının eğitim yönetimi, öğretmen tutumları ve mesleki gelişim konularındaki akademik birikimi, katılımcıların aktardığı deneyimlerin doğru biçimde anlaşılması ve yorumlanmasında avantaj sağlamıştır. Bununla birlikte, yorumlarda öznellik oluşmaması için bu bilgi birikimi dikkatle yönetilmiş; araştırmacı, süreç boyunca refleksif bir tutumla kendi önyargılarının farkına varmak amacıyla düzenli olarak notlar tutmuştur. Böylece özne etkilerin en aza indirilmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2013). Veri analizi aşamasında elde edilen kodlar ve temalar yalnızca araştırmacının yorumlarıyla sınırlı tutulmamış; sonuçlar iki alan uzmanı ile paylaşılmış ve dış denetim süreci yürütülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler, analiz sürecini daha sağlam bir temele oturtmuş; bu sayede yorumların nesnelliği güçlendirilmiş ve araştırmanın geçerlik ile güvenilirlik düzeyi artırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, alan yazınıyla ilişkilendirilerek araştırmacılar tarafından Tablo 2’de temalar ve alt temalar oluşturulmuştur:

Tablo 2: Bütünleştirilmiş Tematik Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Frekans (N)	Görüş Bildiren Katılımcı
Zihinsel ve Duygusal Yorgunluk	Tükenmişlik, stres, motivasyon kaybı	9	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9
Görev Önceliklendirme ve Planlama Zorlukları	Zaman baskısı, yönetsel görevler, monotonluk	8	M1, M2, M4, M5, M6, M9, M10
Kurumsal ve Çevresel Faktörler	Yönetimden gelen son dakika görevler, toplantılar, meslektaşlar arası yük dengesizliği	9	M1, M2, M3, M4, M7, M8, M9, M10
Öğrenci Üzerindeki Etkiler	Akademik motivasyon düşüklüğü, geri bildirim eksikliği, duygusal etkiler	10	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10
Duygusal Tepkiler ve Kimlik Algısı	Suçluluk, yetersizlik, tükenmişlik, özsaygı kaybı	10	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin erteleme davranışları beş ana tema altında toplanmıştır: Zihinsel ve duygusal yorgunluk, görev önceliklendirme ve planlama zorlukları, kurumsal ve çevresel faktörler, öğrenci üzerindeki etkiler ve duygusal tepkiler ile kimlik algısı. Katılımcıların büyük çoğunluğu özellikle tükenmişlik, stres ve motivasyon kaybı gibi bireysel faktörleri dile getirirken; yönetimden gelen son dakika görevleri ve iş yükü dengesizliği gibi kurumsal etkenler de sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin erteleme davranışlarının öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz yansımalar doğurduğu ifade edilmiştir.

Zihinsel ve Duygusal Yorgunluk

Öğretmenlerin en sık dile getirdiği temalardan biri olan zihinsel ve duygusal yorgunluk, planlama sürecini doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Sürekli ders yükü, tekrarlayan görevler ve sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluklar, bireylerin zihinsel enerjisini tüketmekte ve erteleme davranışını tetiklemektedir.

Görev Önceliklendirme ve Planlama Zorlukları

Öğretmenlerin birden fazla işle aynı anda ilgilenmek zorunda kalmaları, görevlerini zamanında tamamlayamamalarına yol açmaktadır. Özellikle yönetsel görevler, plan yapmayı engelleyen önemli bir faktör olarak gösterilmektedir.

Kurumsal ve Çevresel Faktörler

Yönetimsel baskılar, aniden gelen görevler ve toplantılar, öğretmenlerin kendi ders hazırlıklarını ertelemelerine neden olmaktadır. Ayrıca meslektaşlar arası iş yükü dengesizliği de ertelemenin kolektif bir davranışa dönüşmesine zemin hazırlamaktadır.

Öğrenci Üzerindeki Etkiler

Erteleme davranışının öğrenciler üzerindeki yansımaları hem akademik hem de duygusal düzeyde belirgin şekilde hissedilmektedir. Zamanında verilmeyen geri bildirim, ilgisiz bırakılan ödevler ve eksik materyaller öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Duygusal Tepkiler ve Kimlik Algısı

Görevlerini erteleyen öğretmenler yoğun suçluluk, mahcubiyet ve profesyonel yetersizlik duyguları ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu duygular, öğretmenlik kimliğiyle çatışma yaratmakta ve yeni görevlerin ertelenmesine neden olabilecek bir döngü yaratmaktadır.

8. ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİNİ ERTELEME NEDENLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmenlerin görevlerini erteleme nedenlerine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görevlerini Erteleme Nedenleri

Tema	Katılımcı	Açıklayıcı Örnek
Zihinsel ve Duygusal Yorgunluk	M1, M3, M6, M9, M16, M19, M20,	M1: “Sınav kâğıtlarını okumak çok yorucu, bu yüzden ertelediğim işler birikiyor ve suçluluk hissediyorum.”
Öngörülemeyen Kurumsal Dinamikler	M3, M8, M10, M18	M18: “Bir veli problemi tüm günümü aldı, materyal hazırlığımı erteledim.”
Mükemmeliyetçilik Eğilimi	M2, M7, M13, M14	M2: “En iyisini yapmalıyım duygusuyla her şeyi mükemmel yapmaya çalışıyorum ve erteliyorum.”
Ailevi Yükümlülükler	M4, M11, 15, M19	M11: “Evdeki sorumluluklar okul sonrası plan yapmamı engelliyor.”
Görev Önceliklendirme Güçlüğü	M5, M8, M10, M18	M5: “Sınıf panosu gibi işler hep erteleniyor, sonra da birikiyor.”
Algılanan Gereksiz İş Yükü	M7, M11, M17, M18	M7: “Rapor doldurmak bana angarya geliyor, bu yüzden geç yapıyorum.”
Motivasyon Eksikliği	M3, M7, M10, M13	M10: “Bazı zamanlar verilen görevleri yapsam dahi, hiçbir şey daha iyi olmayacak, değişmeyecekmiş gibi hissediyorum; bu sebeple başlamak istemiyorum.”
Teknolojik Yetersizlikler	M8, M9, M15, M19	M19: “Projeksiyon çalışmazsa sunumu erteliyorum, sonra da fırsat olmuyor.”
Özgüven Eksikliği	M9, M10, M16	M9: “Kendimi yetersiz hissettiğim dönemlerde basit görevleri bile yapamıyorum.”
Zaman Yönetimi Eksikliği	M16, M20	M16: “Görevleri tam yapacağım zamanın ne kadar hızlı geçtiğini anlamıyorum, yetiştiremiyorum.”

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin görevlerini erteleme nedenleri arasında zihinsel ve duygusal yorgunluk ile öngörülemeyen kurumsal dinamikler olup, özellikle sınav kâğıtlarının okunması ve veli ile ilgili yaşanan problemler gibi yoğun emek gerektiren görevlerin ertelenmesine yol açtığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra mükemmeliyetçilik eğilimi, ailevi yükümlülükler, görev önceliklendirme güçlüğü, algılanan gereksiz iş yükü, motivasyon eksikliği, teknolojik yetersizlikleri, özgüven eksikliği, zaman yönetimi eksikliği de öğretmenlerin erteleme davranışlarını tetikleyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Tüm bu bulgular, erteleme davranışının yalnızca bireysel tembellik ya da ilgisizlik değil; karmaşık ve çok boyutlu nedenlerle açıklanabilecek bir durum olduğunu göstermektedir.

9. ERTELEME DAVRANIŞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğretmenlerin görevlerini ertelemelerini etkileyen faktörlere yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görevlerini Ertelemelerini Etkileyen Faktörler

Tema	Kategori	Katılımcı	Açıklayıcı Örnek
Bireysel Faktörler	İş Yükü ve Zaman Baskısı	M1, M2, M7, M9, M10, M11, M16, M18, M20	M1: “Haftada 30 saat derse girince akşamları plan yapmak için vakit kalmıyor.” M10: “İdari işler öğretmenlik görevlerimin önüne geçiyor.”
	Motivasyon Eksikliği	M3, M5, M8, M13, M14, M19	M3: “Pandemi sonrası materyal hazırlamada motivasyon kaybı yaşadım.” M14: “Monotonluk plan hazırlamada isteksizlik yaratıyor.”
	Fiziksel ve Ailevi Koşullar	M1, M3, M7, M8, M12	M7: “Eşim hastaneye kaldırıldığı için ders planlarımı yapamadım.” M12: “Öğretmenler odasında gürlütüden konsantre olamıyorum.”
	Mesleki Rol Algısı	M6, M9, M13, M17	M6: “Beden eğitimi öğretmeni olduğum için akademik görevleri hep öteliyorum.”
	Kurumsal Müdahaleler	M4, M6, M10, M15, M17	M4: “Müdür sürekli son dakika görevler veriyor, motivasyonumu kırıyor.”
Örgütsel Faktörler	Örgütsel Kültür ve Normlar	M6, M12, M19, M20	M12: “Okuldaki öğretmenler raporları zamanında teslim etmediğinden ben de öteliyorum”

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin görevlerini ertelemelerini etkileyen faktörler bireysel ve örgütsel boyutlarda çeşitlilik göstermektedir. Bireysel düzeyde, iş yükü ve zaman baskısı, motivasyon eksikliği, fiziksel ve ailevi koşullar ile mesleki rol algısı ön plana çıkmıştır. Katılımcılar özellikle yoğun ders saatleri ve idari sorumlulukların planlama süreçlerini aksattığını vurgulamıştır. Ayrıca ailevi sorumluluklar ve kişisel motivasyon kayıpları, öğretmenlerin görevlerini ertelemelerine yol açan önemli nedenler arasındadır. Örgütsel düzeyde ise, kurumsal müdahaleler ve örgütsel kültür öne çıkmaktadır. Yöneticilerin son dakika görevler vermesi, öğretmenlerin iş planlarını bozarak erteleme davranışını tetiklemiştir. Bunun yanı sıra, okuldaki meslektaşların rapor ve görevleri zamanında teslim etmeme eğilimleri, normatif bir etki yaratarak erteleme davranışının bir parçası haline gelmesine neden olmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin görevlerini ertelemeleri bireysel (iş yükü, motivasyon,

ailevi koşullar, mesleki algı) ve örgütsel (kurumsal talepler, örgütsel normlar) faktörlerin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, erteleme davranışının yalnızca kişisel özelliklere indirgenemeyeceğini, aynı zamanda örgütsel yapı ve işleyişle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

1. Öğretmenlerin Mesleki Erteleme Davranışlarının Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin mesleki erteleme davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki Ertelemenin Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcı
Akademik	Ödev kontrolünün yapılmamasının öğrenme motivasyonunu düşürmesi	M1, M4, M7, M10, M12, M18, 20
	Geri bildirim vermeme sebebiyle öğrenmenin aksaması	M3, M8, M10, M15, M16, M18
	Plan eksikliğinin ders anlatımını ve başarıyı olumsuz etkilemesi	M2, M5, M9, M14, M16
	Sınav sonuçlarının geç açıklanmasının kaygıyı artırması	M3, M7, M14, M17
	Deneme analizlerinin gecikmesinin başarıyı düşürmesi	M10, M11, M18
Duygusal	Öğrencinin kendini değersiz hissetmesi	M4, M7, M12, M14, M17, M19, M20
	Motivasyon konuşmasının ihmal edilmesiyle oluşan isteksizlik	M5, M8, M12, M14, M20
	Materyal eksikliği nedeniyle dikkatin dağılması	M6, M9, M11, M13
	Öğrencinin iç dünyasındaki duygusal kırılmalar	M7, M15, M17
	Öğretmene dair yorgunluk algısının oluşması	M9, M13, M19

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenin mesleki erteleme davranışının öğrenci üzerindeki etkisi, akademik ve duygusal erteleme olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda, ödev kontrolünün yapılmamasının öğrenme motivasyonunu düşürmesi ile geri bildirim vermeme sebebiyle öğrenmenin

aksaması akademik ertelemeye; öğrencinin kendini değersiz hissetmesi ise duygusal ertelemeye neden olarak en sık tekrar eden bulgular arasındadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını zamanında yerine getirmelerinin, öğrencilerin hem akademik başarısı hem de psikolojik iyi oluşu açısından kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

2. Eğitim Paydaşlarından Kaynaklanan Nedenlere Göre Öğretmenlerin Erteleme Davranışları

Eğitim paydaşlarından (okul yöneticisi, öğretmen ve veli) kaynaklanan nedenlere göre öğretmenlerin erteleme davranışlarının nedenleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Paydaşlarından Kaynaklanan Nedenlere Göre Öğretmenlerin Erteleme Davranışları

Tema	Katılımcı	Açıklayıcı Örnek
Yönetimden Beklentiler	Gelen M1, M2, M3, M7, M10, M13, M14, M16, M19, M20	M1: “Müdür sürekli son dakika işleri veriyor. Bu da erteleme zinciri oluşturuyor.”
Rehberlik/ Zümre Kaynaklı Gecikmeler	M2, M8, M11, M15, M17, M18	M20: “Rehberlik servisi sürekli toplantı çağrısı yapıyor. Bu toplantılar ders hazırlıklarına engel oluyor.”
Meslektaşlar Arası İş Yükü Dengesizliği	M3, M5, M7, M9, M19	M13: “Bazı meslektaşlarım işleri bana yüklüyor. Önceliklerim sürekli değişiyor.”
Veli Taleplerinin Zaman Yönetimini Zorlaştırması	M4, M7, M9, M11, M13, M17	M4: “Veliler, sürekli öğrenciler ile ilgilenilmesini talep ediyor. Planlarım aksıyor.”
Etkinlikler ve Branşlar Arası Koordinasyon Eksikliği	M5, M8, M11, M12, M14	M15: Branş öğretmenleri farklı sorumluluklar yüklüyor. Ders planını uygulamaya zaman kalmıyor.”
Performans ve Görünüş Odaklılık	M6, M9, M13, M14	M16: “Okul yönetimi, belge ve rapor işlerini önceliliyor. Esas öğretim görevlerini ertelemek zorunda kalıyorum.”
İletişim ve Bilgi Akışı Sorunları	M11, M15, M20	M14: “Yazışmalardaki karmaşa nedeniyle önceliklerim sürekli değişiyor.”

Tablo 6’da görüldüğü üzere, eğitim paydaşlarından kaynaklanan nedenlere göre öğretmenler erteleme davranışları göstermektedir. Bu bağlamda yönetimden gelen beklentilerin, rehberlik/ zümre kaynaklı gecikmelerin, meslektaşlar arası iş yükü dengesizliğinin, veli taleplerinin zaman yönetimini zorlaştırmasının, etkinlikler ve branşlar arası koordinasyon eksikliğinin, performans ve görünüş

odaklılığının, iletişim ve bilgi akışı sorunların erteleme davranışına neden olduğu görülmektedir.

3. Erteleme Davranışının Öğretmenler Üzerindeki Duygusal Etkileri

Erteleme davranışının öğretmenler üzerindeki duygusal etkileri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Erteleme Davranışının Öğretmenler Üzerindeki Duygusal Etkileri

Tema	Katılımcı	Açıklayıcı Örnek
Suçluluk	M1, M3, M7, M8, M9, M11, M12, 14, M17, M18, M19	M1: “Yine yapamadım duygusu beni sonraki görevler için de motivasyonsuz hale getiriyor.”
Motivasyon Kaybı	M2, M4, M6, M9, M13, M15, M17	M2: “Ertesi gün de yorgun başlıyorum. Böylece diğer görevler için de istek kalmıyor.”
Özsaygı Zedelenmesi	M3, M5, M6, M7, M112, M16, M18	M5: “Kendimi yetersiz ve disiplinsiz hissediyorum. Bu da öğretmen kimliğimle çelişiyor.”
Özgüven Eksikliği	M6, M9, M10, M14, M19, M20	M6: “Erteleme sonrası kendime olan güvenim azalıyor.”
Tükenmişlik	M9, M10, M13, M15, M18, M19	M10: “Sürekli ertelediğim için iş birikiyor. Hafta sonumu tamamen çalışarak geçirmek zorunda kalıyorum, buna halim kalmadı.”
Stres	M3, M9, M13, M15, M18, M20	M3: “Görevi ertelediğim zaman geceleri uyuyamıyorum, aklıma takılıyor.”
Kayı	M1, M5, M6, M14, M17, M19	M17: “Görevleri sürekli ertelemek gelecekte daha da yetişemeyeceğim korkusu yaratıyor”
Sosyal Çekilme	M4, M5, M12, M13, M16	M12: “Görevleri sürekli ertelemek gelecekte daha da yetişemeyeceğim korkusu yaratıyor”
Zihinsel Yorgunluk	M8, M10, M13, M17	M13: “Biriken işler aklıma sürekli meşgul ediyor, derste bile odaklanamıyorum”

Tablo 7’de görüldüğü üzere, erteleme davranışının öğretmenler üzerindeki duygusal etkileri, suçluluk, motivasyon kaybı, özsaygı zedelenmesi, özgüven eksikliği, tükenmişlik, stres, kaygı, sosyal çekilme, zihinsel yorgunluktur. Bu bulgular, erteleme davranışının öğretmenlerin yalnızca mesleki performansını değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını da doğrudan etkilediğini göstermektedir. Özellikle suçluluk, motivasyon kaybı ve tükenmişlik gibi duygular, öğretmenlerin sonraki görevlerine karşı isteksizlik geliştirmelerine ve profesyonel kimliklerinde zedelenmeye yol açmaktadır. Dolayısıyla erteleme

davranışı, bireysel ve kurumsal düzeyde ele alınması gereken çok boyutlu bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar sunulmuş, alan yazınına göre tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin görevlerini erteleme nedenleri zihinsel ve duygusal yorgunluk, öngörülemeyen kurumsal dinamikler, mükemmeliyetçilik eğilimi, ailevi yükümlülükler, görev önceliklendirme güçlüğü ve algılanan gereksiz iş yükü, teknolojik yetersizlikler ile özgüven eksikliğidir. Bu sonuç, Cömert ve Dönmez'in (2019), Fernández-Batanero vd.nin (2021), Laybourn vd.nin (2019), Rudra ve Boicu'nun (2023), Serdar'ın (2021), Cavallari vd.nin (2024) ile De Carlo vd.nin (2019) araştırmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Laybourn vd.nin (2019) çalışmasına göre, zihinsel, duygusal yorgunluk, zayıf yetersizlik inançları, gereksiz iş yükü, başaramama korkusu gibi etkenler öğretmenlerin erteleme davranışlarına neden olmaktadır. Benzer şekilde, Cömert ve Deniz'e (2019) göre, öngörülemeyen kurumsal dinamikler (üst makamdan gelen ani yazılar, yetki devrinin belirsizliği, iş dağıtım sorunları), görev önceliklendirme güçlüğü, algılanan iş yükü erteleme gerekçeleri arasındadır. Rudra ve Boicu'nun (2023) ortaya çıkardığı sonuçlara göre, öğretmenler motivasyon eksikliği, dış baskı veya mükemmeliyetçi tutumları nedeniyle görevlerini erteler. Fernández-Batanero vd.ne (2021) göre, teknolojik yetersizlikler öğretmenlerin işi zamanında tamamlama kapasitesini zayıflatarak ertelemeye neden olur. Öğretmenlerin görevlerini ertelemelerini, bireysel faktörler, iş yükü ve zaman baskısı, motivasyon eksikliği, kurumsal müdahaleler, fiziksel ve ailevi koşullar ile mesleki rol algısı faktörleri etkilemektedir.

Öğretmenin mesleki erteleme davranışının öğrenci üzerinde akademik ve duygusal erteleme boyutunda etkileri bulunmaktadır. Bu çerçevede ödev kontrolünün yapılmamasının öğrenme motivasyonunu düşürmesi, geri bildirim vermeme sebebiyle öğrenmenin aksamaya söz konusudur. Ayrıca öğretmenin mesleki erteleme davranışı öğrencinin kendisini değersiz hissetmesine neden olmaktadır. Benzer şekilde Acar (2020), öğretmenlerin boş zaman tercihlerini çoğunlukla keyif verici faaliyetler yönünde yaptıklarını ve bu tercihin öğretim görevlerinde aksamaya neden olabileceğini belirtmektedir. Altınok (2022) ise öğretmenlerin raporlama ve değerlendirme süreçlerinde kaçınmaya dayalı erteleme eğilimleri gösterdiğini ve bunun öğrenci geri bildirim mekanizmalarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Öğretmenin erteleme davranışı göstermesine eğitim paydaşları da neden olmaktadır. Bu kapsamda yönetimden gelen beklentiler, rehberlik veya zümre

kaynaklı gecikmeler, meslektaşlar arası iş yükü dengesizliği, veli taleplerinin zaman yönetimini zorlaştırması, etkinlikler veya branşlar arası koordinasyon eksikliği, performans ve görünüş odaklılık öğretmenin erteleme davranışı sergilemesine neden olmaktadır. Benzer sonuçlara, Creagh vd.nin (2023), Cömert ve Dönmez'in (2019), Göksün vd.nin (2023), Maas vd.nin (2021) araştırmalarında da rastlanmaktadır.

Erteleme davranışının öğretmen üzerinde bazı duygusal etkileri bulunmaktadır. Bu çerçevede erteleme davranışı öğretmenin üzerinde suçluluk hissetmesine, motivasyon kaybına, özsaygı zedelenmesine, özgüven eksikliğine, tükenmişlik haline neden olmaktadır. Benzer şekilde Sirois ve Pychyl (2013), erteleme davranışının öz düzenleme güçlükleri, duygusal kaçınma ve içsel çatışmalarla yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Çakır ve Kılıç (2021), öğretmenlerde görülen erteleme eğiliminin tükenmişlik ve zaman yönetimi sorunlarıyla yakından bağlantılı olduğunu ifade ederken, Yıldız ve Aslan (2023), psikolojik iyi oluş düzeyi düşük olan öğretmenlerde erteleme davranışlarının daha sık görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca Ferrari ve Emmons (1994), özellikle karar verme ertelemesinin bir tür bilişsel kaçınma olduğunu; bireyin, karar vermenin yaratacağı duygusal yükten kaçmak için bu süreci bilinçli olarak geciktirdiğini belirtmektedir. Balkıs (2006) ise akademik ertelemenin bireyin sorumluluklarını zamanında yerine getirememeye durumu olduğunu ve bunun psikolojik faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çakıcı (2003), akademik ertelemenin kaygı düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu vurgulayarak bireyin psikolojik süreçlerinin bu davranıştaki rolüne dikkat çekmiştir.

Araştırma, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki planlama, uygulama ve değerlendirme görevlerini çeşitli nedenlerle zamanında yerine getiremediklerini ve bunun öğretim kalitesine yansımalarının ciddi olduğunu ortaya koymuştur. Erteleme davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarını, mesleki motivasyonlarını ve zaman yönetimi becerilerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin görevlerini ertelemelerinin yalnızca bireysel zayıflıklardan kaynaklanmadığını, aksine bu davranışların kurumsal işleyişin, yönetici ve veli beklentilerinin, meslektaş ilişkilerinin ve zaman baskısının bir sonucu olduğunu göstermektedir. Son dakika verilen görevler, beklenmeyen toplantılar, velilerden gelen bireysel ilgilenme talepleri ve meslektaşlar arası iş paylaşımında yaşanan dengesizliklerin öğretim görevlerini planlama ve tamamlama sürecini aksattığını ortaya koymaktadır. Özellikle okul iklimi ve yönetsel talepler, öğretmenlerin görev önceliklerini belirlemede doğrudan etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin görevlerini zamanında tamamlayamadıklarında yoğun bir suçluluk, yetersizlik, kaygı ve tükenmişlik duygusu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerde görülen erteleme davranışlarının yalnızca bir zaman yönetimi sorunu değil; aynı zamanda mesleki kimlik, öz yeterlik ve duygusal dayanıklılık boyutlarını

içeren çok katmanlı bir olgu olduğu görülmektedir. Özellikle planlamaya geç başlanması, sınıfa stresle girilmesine ve öğrencilerin öğrenme ortamındaki duygusal iklimin bozulmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma öğretmenlerin erteleme davranışlarının bireysel motivasyon eksikliğinden çok, mesleki yük, çevresel talepler, psikolojik baskılar ve yapısal engellerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görevlerini ertelemeleri, yalnızca bireysel bir zaman yönetimi problemi olarak değil; daha geniş bir sistemsel ve duygusal bağlamda ele alınmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin görevlerini zamanında yerine getirmelerini beklerken, aynı zamanda onların planlama yapmalarına olanak tanıyan zaman aralıklarını oluşturmalı, görev dağılımında adaletli davranmalı ve bürokratik yükü en aza indirecek düzenlemelere gitmelidir. Ayrıca öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye, zaman yönetimi konusunda destek almalarına ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğu açıktır. Öğretmenlerin öğretim görevleri karşısında yaşadıkları erteleme davranışının, sistematik ve bütüncül müdahaleler gerektiren karmaşık bir yapı arz ettiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Erteleme Davranışları İçin Öneriler

Öğretmenlerin öğretim sürecinde görevlerini erteleme davranışları sergilemelerinde zihinsel yorgunluk, zaman yönetimi güçlükleri, motivasyon eksikliği, sosyal destek yetersizliği ve kurumsal baskılar gibi etkenler belirleyicidir. Bu doğrultuda okul yöneticileri ve eğitim örgütleri için geliştirilebilecek uygulamalı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Psikolojik Dayanıklılığı Güçlendirmeye Yönelik Okul İçi Rehberlik Sistemleri Kurulmalıdır

Öğretmenler zihinsel tükenmişlik ve duygusal yorgunluk yaşadıkları için erteleme davranışı sergilemektedir. Bu nedenle okullarda ruh sağlığı uzmanları, psikolojik danışmanlar veya rehber öğretmenler aracılığıyla düzenli destek grupları oluşturulmalı; öğretmenlerin stresle başa çıkma ve duygularını yönetme becerileri geliştirilmelidir.

2. Görev Önceliklendirme ve Etkili Zaman Yönetimi Eğitimleri Hizmet İçi Programlara Dahil Edilmelidir

Öğretmenler, zamanın planlanmasında zorluk çekmekte ve görevleri öncelik sırasına koymakta kararsız kalmaktadır. Bu durum, karar verme erteleme ve plansızlığa dayalı gecikmelere neden olmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin günlük görevlerini daha verimli planlamalarına yardımcı olacak atölye çalışmaları,

bireysel takvimleme teknikleri ve dijital araç kullanımı eğitimi gibi etkinlikler düzenlemelidir.

3. İdari Görevlerin Dağılımı Adil Biçimde Yapılmalı, Bürokratik Baskılar Azaltılmalıdır.

Öğretmenler asli öğretim görevleri dışında birçok ek işle uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin planladıkları öğretim görevlerini ertelemesine neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin görevleri öğretmenlere verilmemelidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki rollerini destekleyecek biçimde iş yükünü dengelemeli, bürokratik süreçleri sadeleştirmelidir.

4. Akran Destek Grupları ve Mentorluk Sistemleri Kurumsallaştırılmalıdır.

Öğretmenlerin erteleme davranışı neticesinde yaşadığı olumsuz duyguları azaltmak amacıyla öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerle eşleştirildiği mentorluk uygulamaları, erteleme eğiliminin önlenmesinde etkili bir model olabilir. Ayrıca haftalık öğretmen buluşmaları veya birlikte ders planlama saatleri gibi etkinlikler teşvik edilmelidir.

5. Öğretmen Başarılarını Takdir Eden, Motive Edici Bir Kurum Kültürü Oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin görevlerini zamanında yapma konusundaki motivasyonlarının düşük olmasında takdir görmeme duygusu da etkili olmaktadır. Bu bağlamda okul liderleri; öğretmen başarılarını görünür kılan, anlamlı geri bildirim sağlayan ve bireysel farklılıklara saygı gösteren bir takdir kültürü inşa etmelidir.

6. Katılımcı ve Esnek Liderlik Anlayışı Benimsenmelidir.

Okul yöneticileri, öğretmenleri karar alma süreçlerine aktif biçimde katmalı; onları yalnızca uygulayıcı değil, süreç tasarımcısı olarak görmelidir.

Bu uygulayıcı önerilerin, öğretmenlerin öğretim sürecinde sergiledikleri erteleme davranışlarının azaltılmasına katkı sağlayacağı; hem öğretim kalitesini hem de öğretmen iyi oluşunu güçlendireceği düşünülmektedir. Eğitim liderlerinin, öğretmenleri yalnızca performans dayalı değil, psikososyal bağlamda da desteklemesi; erteleme davranışına yol açan yapısal sorunların çözümünde kritik bir rol üstlenmektedir.

10. KAYNAKÇA

- Acar, E. (2020). *Öğretmenlerin boş zaman tercihlerinin erteleme davranışıyla ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's About Time: New Perspectives and Insights on Time Management. *Academy of Management Perspectives*, 31, 309-330.
- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60–78. <https://doi.org/10.17860/efd.38518>
- Akdeniz, A. A. (2022). Exploring the impact of self-regulated learning intervention on students' academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 623–635. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.623>
- Akhtar, S. & Khanam, A. (2024). Exploring the relationship between academic motivation and procrastination among psychology students. *International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 4884-4895. <https://doi.org/10.25215/1202.437>
- Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü., & Güven, B. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 38-52.
- Akman, Y., & Erden, M. (2019). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Alay, S., & Koçak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Aljaffer, M.A., Almadani, A.H., AlDughaiter, A.S. et al. (2024). The impact of study habits and personal factors on the academic achievement performances of medical students. *BMC Med Educ*, 888. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05889-y>
- Altınok, M. (2022). *Öğretmenlerin değerlendirme ve raporlama görevlerinde kaçınmaya dayalı erteleme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Arcenas, W. P. T., Valdevia, L. G. S., Taypin, M. B., Tajanlangit, R. M. E., Misajon, R. A., & Sarad, T. L. M. (2025). Time management and work-life balance of teacher-coachers. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science*, 10(2), 702–722. <https://doi.org/10.51584/IJRIAS.2025.10030052>
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32.

- Aydın, M. (2021). Öğretmenlerde karar verme erteleme ve psikolojik etmenler arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Aygün, N., & Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 189–208.
- Bailey, C. (2017). *5 research-based strategies for overcoming procrastination*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2017/10/5-research-based-strategies-for-overcoming-procrastination>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin,. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 67-83.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57–73.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(41), 137-162. <https://doi.org/10.21764/efd.35974>
- Becker, H.J. (2001) How are teachers using computers in instruction? *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Researchers Association*, Seattle, WA.
- Berkowitz, L. (1974). *Motivational influences on behavior*. Academic Press.
- Biol, Z. N., & Günel, Y. (2019). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 435-450.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846.

- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Gdlenme leği: Geliştirmesi, geerliği, gvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Bulut, R. (2014). *Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Cavallari, J. M., Trudel, S. M., Charamut, N. R., Suleiman, A. O., Sanetti, L. M. H., Miskovsky, M. N., Brennan, M. E., & Dugan, A. G. (2024). Educator perspectives on stressors and health: a qualitative study of U.S. K-12 educators in February 2022. *BMC Public Health*, 24(1), 2733. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20167-8>
- Chang, E. C. (Ed.). (2006). Perfectionism and stress: Vulnerability to psychopathology. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11235-000>
- Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999). What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms? *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, University of Sussex, Brighton, UK. <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001304.htm>
- Cömert, M., & Dönmez, B. (2019). A qualitative study on the perceptions of administrators and teachers on procrastination behavior and workload of school administrators. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2), 129-135. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i2.3881>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. ve Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Eğitim Dergisi*, 77 (2), 661-680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cre, F. & zdener, N. (2008). Teachers' Information and Communication Technologies (ICT) using achievements and attitudes towards ICT. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 41-53.

- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 233–264). Anı Yayıncılık.
- Çakır, Z., & Kılıç, N. (2021). Öğretmenlerde akademik erteleme, mesleki doyum ve tükenmişlik ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 145–162.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. & Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 38-52.
- Çavuşoğlu, H. (2020). Öğretmenlerde karar verme ertelemesinin mesleki tükenmişlik ve öz yeterlik ile ilişkisi. *Journal of Educational Theory and Practice*, 6(2), 45–60.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Çoban, Ü., vd. (2016). Fen bilimleri öğretmenleri için “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Tabanlı Argümantasyon Uygulamaları” eğitiminin değerlendirilmesi. *TED Eğitim ve Bilim*, 41(188). <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6615>
- De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L., Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the job Demands-Resources Model. *Front Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121>.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (5. bs.). Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2019). Öğretmenlerin karar verme stilleri ile erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 101–115.
- Duman, B. (2017). Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(2), 215–238. <https://doi.org/10.30703/cije.321930>

- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press.
- Eerde, W. V. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 372-389.
- Eerde, W. V. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137(5), 421–434.
- Eerde, W. V., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73–85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304–334. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00042-5)
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (10. bs.). Meteksan Yayınları.
- Eser, G. (2022). A review of the relationship between decision-making and personality traits. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(4), 1275–1296. <https://doi.org/10.58654/jebi.1207271>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Ferrari, J. R. (1991). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237.
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1994). Procrastination and task avoidance: A factorial analysis of reasons for delay. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 9–15.
- Ferrari, J. R., & Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 707–714. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & Mc Cown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. *Springer Science + Business Media*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp.

- 5–31). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10458-001>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2004). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 14–18.
<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301004.x>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 113–136). Springer.
- Fordyce, S. (2024). Improving student engagement through self-regulated learning: A literature review. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(2), 145–162.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1440594.pdf>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468.
<https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gautam, K. K., & Agarwal, R. (2024). The concept of facilitator in constructivist teaching. *Gyan Bhav: Journal of Teacher Education*, 13(19).
- Genç, U., & Acar Erdol, T. (2024). Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 14(1), 123-146.
<https://doi.org/10.48146/odusobiad.1475042>
- Gonser, S. (2023, April 28). How perfectionism holds new teachers back. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/how-perfectionism-holds-new-teachers-back>
- Göksoy, S., & Torlak, E. (2020). Okul öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılık yaklaşımının uygulanabilirliği. *Researcher: Social Science Studies*, 8(3), 87–110.
- Göksün, O. D., Sunar, A. S., & Rabin, E. (2023). Work-family conflict among turkish teachers during lockdown. *Social Sciences & Humanities Open*.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4568864>
- Gröpel, P. & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 406-411.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

- Gül, H. (2015). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile sürekli kaygı arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 33, 29–42. <https://doi.org/10.9761/JASSS2746>
- Gündoğan, S. (2023). The relationship of academic procrastination behavior to school burnout, psychological well-being and academic achievement. *HAYEF Journal of Education*, 19–24. <https://doi.org/10.5152/hayef.2023.45>
- Häfner, A., Stock, A. & Oberst, V. Decreasing students' stress through time management training: an intervention study. *Eur J Psychol Educ*, 30, 81–94 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0229-2>
- Hailikari, T., Katajavuori, N. & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Soc Psychol Educ*, 24, 589–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33. <https://scispace.com/papers/psychodynamics-of-normal-and-neurotic-perfectionism-1gn88dvv40>
- Harris, N. N., & Sutton, R. I. (1983). Task Procrastination in Organizations: A Framework for Research. *Human Relations*, 987-996.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Hershfield, H. E., Goldstein, D. G., Sharpe, W. F., Fox, J., Yeykelis, L., Carstensen, L. L., & Bailenson, J. N. (2019). Increasing saving behavior through age-progressed renderings of the future self. *Journal of Marketing Research*, 48(SPL), S23-S37. <https://doi.org/10.1509/jmkr.48.SPL.S23>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519–1530. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- İzmirli, R. (2000). *Motivasyonun önemi*. Medikal Teknik.
- Jaber, W. E., & Moore, D. M. (1999). A survey of factors influencing teachers' use of computer-based technology. *International Journal of Instructional Media*, 26(3), 253–266.
- Johannsen, G. (1979). Workload and workload measurement. In N. Moray (Ed.), *Mental workload: Its theory and measurement* (pp. 3–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0884-4_1
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14.

- Kaplan, M., & Koçyiğit, M. (2019). Çalışanların zaman yönelimlerinin iş yerinde erteleme davranışı (prokrastinasyon) üzerine etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Açık Erişim Depository*. Erişim adresi: <https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/handle/20.500.11787/1773>
- Karaibiş, G. (2021). *Köy okul yöneticilerinin pandemi döneminde eğitim öğretim sürecine yönelik deneyimleri*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17) Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1179676>
- Karkı, A. (2023). *İş özellikleri ve örgüt kültürünün iş erteleme davranışı üzerindeki etkisinde dış kontrol odaklılığının düzenleyici rolü* (Doktora tezi). Hitit Üniversitesi.
- Karslı, M. D. (2005). *Öğretim sürecinde zaman yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kavak, P., & Akkaş Baysal, E. (2022). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilgili yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi (2000-2022). *Kocatepe Beşerî Bilimler Dergisi*, 1(1), 37-58.
- Kerkez, F. İ. (2023). Öğretmen adaylarında genel erteleme davranışının çevrim içi öğrenme öz-yeterliği ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(96), 1510–1522. <https://doi.org/10.57135/jier.1299858>
- Kıran, D., & Sungur, S. (2018). Science Teachers' motivation and job satisfaction in relation to perceived school context. *Education and Science*, 43(194), 61-80. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7409>
- Kıncı, D., & Özgür, H. (2022). Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1106-1132. <https://doi.org/10.24315/tred.1033278>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break procrastination habit* (2nd Ed.). John Wiley & Sons.

- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515.
- Köse, H. S., & Gül, İ. (2022). Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2297-2318. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.902679>
- Kulaklıkaya, K. (2013). *İşkoliklik, tükenmişlik sendromu ve iş yükü algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589–604.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647–662.
- Laybourn, S., Frenzel, A. C., & Fenzl, T. (2019). Teacher procrastination, emotions, and stress: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2325. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02325>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüller, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 24(2), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 196, 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080>

- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Milgram, N. A. (1991). "Procrastination". Encyclopedia of human biology. (Vol. 6) Academic Pres.
- Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487–500. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)
- Naik, B. N., Rao, R., Verma, M., Nirala, S. K., Pandey, S., Singh, C., Ranjan, A., & Manjhi, P. K. (2025). Time management and readiness for self-directed learning among medical undergraduates of a tertiary healthcare institution- A cross-sectional study from Eastern India. *Journal of education and health promotion*, 14, 53. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_407_24
- Ocak, İ., Akça, T., & Hocaoglu, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 131-154. <https://doi.org/10.47477/ubed.1535754>
- Odacı, H., & Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (1), 43-51. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.308>
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 103–109.
- Oxford Learner's Dictionaries. (2025). Procrastination. In Oxford Learner's Dictionaries.com. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/procrastination>
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özbay, M. C. (2024). Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Sportive*, 7(2), 166-184. <https://doi.org/10.53025/sportive.1435508>
- Özçelik, Ö. A. (2001). *Suzuki Yönteminin temel piyano eğitimine uyarlanması*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özden, Y. (2003). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. HD Yayınları.
- Özüdoğru, F. (2022). *Psikolojik sermaye ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki: İşe yabancılaşmanın aracılık rolü* (Doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Parıltı, S. (2003). Erteleme davranışının nedenleri ve sonuçları üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 345–357.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Perrott, E. (1984). *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315836263>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Reinecke, L., & Hofmann, W. (2016). Slacking off or winding down? An experience sampling study on the drivers and consequences of media use for recovery versus procrastination. *Human Communication Research*, 42(3), 441–461. <https://doi.org/10.1111/hcre.12082>
- Resmî Gazete. (1973, 24 Haziran). *Millî Eğitim Temel Kanunu* (Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14.06.1973). Resmî Gazete (Sayı: 14574). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72–85. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 245–264). Springer. https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.gsu.edu/dist/b/2237/files/2015/09/11_Rice_Richardson_Ray_2016_perfectionism_academic_settings-1-271owsu.pdf
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rogers, C. R. (1979). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles Merrill.

- Rudra, N. & Boicu, M. (2023). Factors affecting teacher procrastination – A literature review. *Journal of Student Success and Retention*, 1–10. <https://doi.org/10.13021/jssr2023.3854>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 3(1), 863–871. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.3.863>
- Sarıkaya Aydın, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Saykal, A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115–137. <https://doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.008>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Seçer, Ş. (2008). İş erteleme davranışı ve iş yaşamında işi erteleme. T. Solmuş içinde, *İş ve Özel Yaşama Psikolojik Bakışlar* (s. 303-356). Epsilon Yayıncılık.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Serdar, E. (2021). The relationship between teacher candidates’ academic motivation, academic procrastination and perfectionism levels. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 75–89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313519.pdf>
- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Has Erdoğan, B. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199. <https://doi.org/10.17943/etku.288494>

- Shaikh, Z. A., & Khoja, S. A. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review*, 21, 1–10. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972714.pdf>
- 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(1), 15–26.
- Sirois, F. M. (2013). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Sirois, F. M. (2023). *Procrastination and stress: A conceptual review of why procrastination arises under stressful conditions*. Archives of Psychology (Texas).
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). I'll look after my health, later: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167–1184. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00326-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00326-4)
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527462>
- Staal, M. A. (2004). *Stress, cognition, and human performance: A literature review and conceptual framework* (NASA Technical Memorandum 212824). NASA Ames Research Center. Retrieved from https://humanfactors.arc.nasa.gov/flightcognition/Publications/IH_054_Staal.pdf
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://kar.kent.ac.uk/4481/1/Stoeber_%26_Otto_PositiveConceptions_2006.pdf
- Sümbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607.

- Svartdal F., Dahl T. I., Gamst-Klaussen T., Koppenborg M., & Klingsieck K.B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Front. Psychol*, 11, 540910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
- Şeker, H. (2004). Öğretmenlerin öğretim sürecindeki rollerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 12–28.
- Şengül, M., & Seyfi, R. Ö. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 755-773. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.643239>
- Tan, M., Anoesyirwan, A., & Zain, Y. (2024). The model of workload, professional competence and performance. *Siber Journal of Advanced Multidisciplinary*, 1(4), 154–171. <https://doi.org/10.38035/sjam.v1i4.83>
- Tarsuslu, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik, sosyal destek ve psikolojik iyi oluşları ile istemsiz erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences*, 34(3), 1421-1434. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1408618>
- Terzi, A. R., Uyangör, S. M., & Dülker, H. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38), 305–322.
- Terzi, A. R. Uyangör, S. M., & Dülker, H. (2017b). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 52–62.
- Tetik, M. & Özkan, P. (2024). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 14(1), 27-64. <https://doi.org/10.17943/etku.1275380>
- Tria, J. Z. (2023). Job satisfaction among educators: A systematic review. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.30935/ijpddl/13212>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480.
- Türk Dil Kurumu. (2025). Ertelemek. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ummanel, A. (2020). *Yaşam becerileri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

https://www.researchgate.net/publication/343634064_YASAM_BECERI_LERI

- Usluel, Y. K., & Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: Etkinlik Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 134-142.
- Uzun Özer, B. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more? *International Conference on Education, Research and Innovation IPEDR*, 18.
- Uzun, B., & Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Uzun Özer, B., Sackes, M., & Tuckman, B. W. (2013). Psychometric Properties Of The Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 113(3), 874-888. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.113x28z7>
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination* (Doctoral dissertation). Carleton University.
- Waite, S. (2004). Tools for the job: A report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00043.x>
- Wang, Z., Zhang, L., Wang, X., Liu, L., & Lv, C. (2023). Navigating technostress in primary schools: A study on how technology use during the pandemic affected primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1267767>
- Weymann, E. C. (1988). *Procrastination in the workplace: Dispositional and situational determinants of delay behavior at work*. Academy of Management.
- Wolters, J. A., Won, S., & Hussain, M. (2007). Time management and academic performance. *Educational Psychology*, 27(2), 249–259.
- Yakar, A. (2017). Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı, duyuşsal farkındalık ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1168–1184. <https://doi.org/10.17755/esosder.306724>

- Yaralı, K. T. (2021). Eleştirel düşünmenin erken yaşlarda öğretilmesi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 21-40. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10020>
- Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates: The role of self-esteem, state anxiety, and self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.886>
- Yeşiltaş, M. (2020). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının genel erteleme eğilimleri ve akademik motivasyon düzeyleri ile ilişkisi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 201–220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2022). Öğretmenlerin karar verme sürecinde yaşadığı erteleme davranışlarının öğretim sürecine etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(1), 78–97.
- Yıldız, S., & Aslan, M. (2023). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Samsun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 47–68.
- Yılmaz, H. (2020). *Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimleri ve öz-düzenleme* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). COVID-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896996>
- Young, E. (1742). *Night-Thoughts*. R. Dodsley.
- Yüksel, B., Kaner, S., & Şekercioğlu, G., (2008). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği geliştirme çalışması. *Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14 Mayıs 2008, (Tam Metin Bildiri)
- Zembat, R. (2015). Eğitim sisteminde öğretmen. In A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 277–302). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. et al. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: a mixed method study.. *Instr Sci*, 42, 661–684. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9310-0>