

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE OLUMSUZ ÜST BİLİŞ
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK ERTELEME ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Berfin Özge AKSU

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK (Çukurova Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DEMİRKOL (Çukurova Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / OCAK 2022

ONAY

T.C

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

201910050 numaralı öğrencimiz olan **Berfin Özge AKSU** tarafından hazırlanan *“Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Üst Biliş Düzeyleri İle Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* başlıklı bu tez çalışması jürimiz tarafından oybirliği ile **Psikoloji** Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

“Enstitü Müdürlüğünde kalan asıl sureti imzalıdır.”

Üniv.Dışı – Tez Danışmanı – Jüri Başkanı : Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK
(Çukurova Üniversitesi)

“Enstitü Müdürlüğünde kalan asıl sureti imzalıdır.”

Üniv. Dışı – Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DEMİRKOL
(Çukurova Üniversitesi)

“Enstitü Müdürlüğünde kalan asıl sureti imzalıdır.”

Üniv. İçi – Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE
(Çağ Üniversitesi)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

04/01/2022

“Enstitü Müdürlüğünde kalan asıl sureti imzalıdır.”

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

Bu tezi her zaman yanımda olan sevgili aileme ithaf ediyorum.

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

04/01/2022

Berfin Özge AKSU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim dönemim süresince akademik bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım sevgili hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK’a, tez jüri üyeliğimi kabul eden değerli Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DEMİRKOL’a ve değerli Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE’ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgileriyle çok şey öğrendiğim Çağ Üniversitesi Psikoloji bölümü hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde bana desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olduğunu hissettiren sevgili annem Nejla AKSU’ya, sevgili babam Ahmet AKSU’ya ve sevgili kardeşim Bengi AKSU’ya ,bu süreçte sabır ve saygı gösteren sevgili eşim Atılay SEYDİOĞLU’na teşekkür ederim.

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE OLUMSUZ ÜST BİLİŞ DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK ERTELEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Berfin Özge AKSU

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK

Ocak 2022, 87 sayfa

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Wells ve Cartwright-Hatton'nın (2004) tarafından geliştirilen ve Tosun ve Irak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbiliş Ölçeği ile Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın uygulaması, zaman, maliyet avantajı, daha fazla katılımcıya ulaşılması ve Covid-19 pandemi koşulları gibi nedenlere bağlı olarak forms.google.com üzerinden "Google documents" aracılığı ile online gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 318 kişi katılmış olup evrenin %60,3'üne ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, aile birliktelik durumu ve akademik başarı düzeylerine göre üstbiliş ölçeği alt boyutları ve akademik erteleme davranışları ortalamaları arasında farklar analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca Üstbiliş Ölçeği ve alt boyutları "olumlu inançlar", "kontrol edilmezlik ve tehlike", "bilişsel güven", "düşünceleri kontrol ihtiyacı" ve "bilişsel farkındalık" düzeyleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların üstbiliş düzeyi "*yüksek*" olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutları "kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel farkındalık", "kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel farkındalık" ve "düşünceleri kontrol ihtiyacı" düzeyinin "*yüksek*" ve "olumlu inançlar ve bilişsel güven" düzeyinin "*düşük*" olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda "olumlu inançlar", "kontrol edilmezlik ve tehlike", "bilişsel güven", "düşünceleri kontrol

ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” düzeyleri ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Üstbiliş, Akademik Erteleme Davranışı



ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN NEGATIVE METACOGNITION LEVEL
AND ACADEMIC PROCRASTINATION****Berfin Özge AKSU****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Dr. Soner ÇAKMAK****January 2022, 87 pages**

In this study, it was aimed to determine the relationship between university students' metacognition levels and academic procrastination behavior. The research was carried out with the students studying at the Faculty of Economics and Administrative Sciences at Çağ University in the 2021-2022 academic year using the convenience sampling method. Research data were collected the Metacognition Scale developed by Welss and Cartwright-Hatton (2004) and adapted into Turkish by Tosun and Irak (2008), and the Academic Procrastination Behavior Scale developed by Çakıcı (2003). The application of the research was carried out online via "Google documents" on forms.google.com due to reasons such as time, cost advantage, reaching more participants and Covid-19 pandemic conditions. 318 people studying at Çağ University, Faculty of Economics and Administrative Sciences participated in the research and 60.3% of the population was reached. In the study, the differences between the sub-dimensions of the metacognition scale and the averages of academic procrastination behaviors were analyzed according to the gender, class of study, family togetherness and academic achievement levels of the participants. In the study, the relationship between the Metacognition Scale and its sub-dimensions "positive beliefs, uncontrollability and danger, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive awareness" levels and academic procrastination behavior was analyzed. As a result of the research, it was revealed that the metacognition level of the participants was "high". In the study, it was revealed that the sub-dimensions of the Metacognition Scale were "uncontrollability and danger, cognitive awareness" level was "high" and the level of "positive beliefs, cognitive confidence, need to control thoughts" was "low". In conclusion of the research, it was revealed that there is a negative significant

relationship between the levels of “positive beliefs”, “uncontrollability and danger”, “cognitive confidence”, “need to control thoughts” and “cognitive awareness” and academic procrastination behavior.

Keywords: University Students, metacognition, acadmic procrastination



İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY.....	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER	xiv
1. GİRİŞ.....	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
3. YÖNTEM.....	21
3.1. Katılımcılar	21
3.2. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür).....	21
3.3. Araştırmada Kullanılan Materyaller	21
3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	22
3.5. Üstbiliş Ölçeği	22
3.6. Akademik Erteleme Ölçeği.....	24
3.7. Araştırmanın Modeli.....	24
3.8. Veri Analizi.....	25
4. BULGULAR	27
5. TARTIŞMA VE YORUM	45
KAYNAKÇA	56
EKLER	65

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Üstbiliş Ölçeğine İlişkin Ortalamalar, Puan Değeri İle Bilgiler.....	22
Tablo 2 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları İle Bilgiler	23
Tablo 3 Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Ortalamalar, Puan Değeri İle Bilgiler.....	24
Tablo 4 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarına ve Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Skewness ve Kurtosis Değerleri	25
Tablo 5 Sosyo-Demografik Bulgular.....	27
Tablo 6 Üstbiliş Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar, Puan Değeri İle Bilgiler	28
Tablo 7 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Olumlu İnançlar” İle İlgili Bulgular	28
Tablo 8 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Kontrol Edilemezlik ve Tehlike” İle İlgili Bulgular	29
Tablo 9 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Bilişsel Güven” İle İlgili Bulgular.....	29
Tablo 10 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Düşünceleri Kontrol İhtiyacı” İle İlgili Bulgular	30
Tablo 11 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Bilişsel Farkındalık” İle İlgili Bulgular.....	31
Tablo 12 Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları.....	31
Tablo 13 ÜÖ Alt Boyut ile Yaş Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları	32
Tablo 14 Aile Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının t Testi Sonuçları	33
Tablo 15 Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	34
Tablo 16 Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanları Fark Testi Sonuçları.....	35
Tablo 17 Akademik Başarı Durumunu Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	36
Tablo 18 Akademik Başarı Durumunu Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanları Fark Testi Sonuçları.....	37
Tablo 19 Akademik Erteleme Davranışı İle İlgili Ortalama ve Genel Sonuçlara İlişkin Bulgular.....	39

Tablo 20	Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının T Testi Sonuçları.....	39
Tablo 21	Yaş Gruplarına Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	39
Tablo 22	Aile Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının T Testi Sonuçları.....	40
Tablo 23	Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	40
Tablo 24	Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Fark Testi Sonuçları.....	41
Tablo 25	Akademik Başarı Durumuna Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	41
Tablo 26	Akademik Başarı Durumuna Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Fark Testi Sonuçları.....	42
Tablo 27	ÜÖ Alt Boyut ve AEDÖ Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	43

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Flavell'in Üst biliş modeli	8
Şekil 2 Brown'un Üstbiliş modeli.....	10
Şekil 3 Araştırma Modeli.....	25



EKLER

EK- A. Etik Kurulu İzini Talep Formu ve Onay Tutanak Formu Belgesi.....	65
EK- B. Ölçek Kullanımı İzni E-postaları.....	67
EK- C. Etik Kurul İzni.....	68
EK- D. Çağ Üniversitesi Tez Anket İzni İstek Belgesi.....	69
EK- E. Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Tez Anket İzni	70
EK- F. Sosyo-demografik Bilgi Formu	71
EK- G. Üstbiliş Ölçeği.....	72
EK- H. Akademik Erteleme Ölçeği	73



1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Erteleme davranışı kişinin yapması gereken bir işi, görevi zamanından geç yapması ya da yapmaması olarak açıklanabilir. İnsanlar sorumluluk aldıkları yaştan itibaren görevleri yerine getirme yetisine sahiptir. Ancak kişi gerek erteleme eğilimine yatkın olan kişilik özelliğinden, gerek hoşnut olduğu başka işleri yapma eğiliminden, gerekse sorumlu olunan işin veya görevin verdiği kaygıya bağlı olarak bu davranışa başvurmaktadır (Milgram ve Tenne,2000; Ferrari ve Emmons, 1995). Erteleme davranışını gerçekleştiren kişi stres, pişmanlık, vazgeçme ya da bitmeden teslim etme gibi durumlarla karşılaşır (Kandemir,2010). Bu durumlar kişinin bir daha erteleme davranışını yapmaması gerektiğini düşündürse de yine vazgeçemezler (Burka ve Yuen,1992). Aynı zamanda yapılan bir çalışmaya göre kişiler erteleme davranışının sonuçlarından rahatsız olsa da sorumluluğun, görevin bir şekilde yapılmış olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Solomon ve Rothblum,1984).

Erteleme davranışı yaşamın her alanında görülmekle birlikte en sık akademik alanda görülmektedir (Hayat, Kojuri ve Amini, 2020). Aynı zamanda öğrencilerin erteleme davranışını gösterdikleri yaşam alanlarının başında akademik alan gelmektedir (Yaycı ve Düşmez,2016). Akademik alanda gösterilen erteleme davranışı durumsal ertelemenin çeşidi olan akademik ertelemedir. Akademik erteleme bireyin akademik alandaki sorumluluklarını geciktirmesidir. Birey yetiştirmesi gereken ödevlerini, projelerini çalışması gereken sınavlar için hazırlanmayı ertelemektedir (Solomon ve Rothblum,1984).Akademik erteleme bireyin kaygı ve stres seviyesinde artışa, tükenmişlik ve başarısızlık korkusunun oluşmasına neden olmaktadır (Onwuegbuzie, 2000; Tice ve Baumeister, 1997).

Üst biliş bireyin düşünme ve öğrenme sırasında ki işlevlerini, kişinin bildiklerini ve bilmediklerini yönetmesi olarak ifade edilmiştir (Brown, 1987). Aynı zamanda üst biliş bireyin bilişsel sürecini yönetebilme becerisidir. Flavell tarafından tanım bulan ve geliştirilen üst biliş kavramı bilgilerin farkında olarak tutulması, bilginin gerekli olan ve gerekli olmayanının ayrımının yapılması ve zihin süreçlerini izleme olarak

açıklanmıştır. Alan yazın incelendiğinde üst biliş kavramı hakkında çeşitli modeller ve sınıflandırmalara yer verilmiştir (Özsoy, 2008).

Üst bilişi bireyin düşüncelerini, bilinç aşamalarını izleyen, değerlendiren ve kontrol eden bir tür sistem olarak ifade edebiliriz (Wells,2000). Bu sistem doğrultusunda baktığımızda üst biliş yeteneğine sahip bireylerin kendi zihinsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olan, edindiği yeni bilgiyle eskisi arasındaki ilişkiyi kuran, neyi, ne zaman yapacağına karar verebilen bir yapıda olduğuna ulaşabiliriz. Ancak tüm bu yönleriyle işlevsel olarak kabul edilen üst bilişler kişilerin düşünceleri ve düşünce süreçlerine dair olumsuz bilişler içerdiğinde ve bu bilişler tekrar eden bir döngü haline geldiğinde kişi için işlevselliğini yitirmektedir (Wells,2009).

Kişiler olayları değerlendirmelerini etkileyen düşünceleri hakkında bir takım olumlu ve olumsuz üst bilişlere sahiptirler. Bu tarzdaki üst bilişler kişinin uyuma yönelik olmayan tepkiler geliştirmesine sebep olmaktadır (Wells ve Cartwright-Hatton, 2004). Örneğin kişi akademik alana dair üst bilişin de olumsuz değerlendirmeler içeren bilişlere sahipse erteleme davranışına başvurabilmektedir.

Bu ifadeler sonucu öğrencilerin üst biliş düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında ilişki olduğunu düşündürmüştür. Araştırmanın arka planını erteleme, akademik erteleme ve Üst biliş kavramları oluşturmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı Çağ Üniversitesi öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Aynı zamanda, mevcut çalışmada üst biliş düzeylerinin hangi boyutlarının özellikle akademik erteleme ile ilgili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Üniversitede okuyan öğrenciler arasında yaygın görülen akademik erteleme davranışı, öğrencilerin bu dönemi için önem arz etmektedir. Üst bilişin ortak kavramlarından olan bilişin kontrolü, düzenlenmesi, bilinçli öğrenme ve biliş farkındalığı öğrencilerin eğitim öğretim süreçleri için önemlidir. Ancak öğrenci üst bilişleri hakkında olumsuz bilişlere sahipse bu öğrencinin akademik alanını etkileyecektir. Eğitim öğretim süreçlerini etkileyen bu iki kavram arasında ilişki olabileceği düşünülmüştür.

Literatür taramaları incelendiğinde üst biliş ve akademik erteleme konularının ayrı ayrı bir çok farklı değişkenlerle çalışıldığı, beraber çalışılmadığı görülmüştür. Bu yüzden çalışmanın sonraki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı

zamanda üst biliş ve akademik erteleme arasındaki ilişki ile ilgili yapılacak çalışmalara bir bakış açısı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Ana Problemi:

Üst biliş kavramı kişinin kendi bilişlerini kontrol edebilme becerisini içermektedir. Erteleme davranışı ise kişinin kendi düşüncelerini harekete başlama derecesinden uzaklaştırmasıdır. Bu da üst biliş kavramının erteleme davranışıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu doğrultuda çalışmada Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve akademik erteleme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Sorusu temel problem olarak belirlenmiş ve yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri:

- H1: Üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ile akademik erteleme arasında ilişki vardır.
- H1a: Üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin olumlu inançlar alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki vardır.
- H1b: Üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin bilişsel farkındalık alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki vardır.
- H1c: Üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin bilişsel güven alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki vardır.
- H1d: Üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin kontrol edilemezlik alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki vardır.
- H1e: Üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki vardır.
- H2: Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik erteleme davranışları farklılık göstermektedir.
- H3: Üniversite öğrencilerinin akademik başarı ortalamalarına göre akademik erteleme davranışları farklılık göstermektedir.
- H4: Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik erteleme davranışları farklılık göstermektedir.
- H5: Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre akademik erteleme davranışları farklılık göstermektedir.

Araştırmanın Sayıtları :

- Bu araştırmaya katılanların kişisel bilgi formu ve ölçekleri samimi bir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Üst Bilişler Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeğinin araştırmada istenilenleri ölçeceği varsayılmıştır.
- Örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları:

Araştırma çalışma grubu olarak 2021-2022 Eğitim -Öğretim yılı güz döneminde Çağ Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın kapsamı, Çağ Üniversitesinde okuyan İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin Üst Biliş Ölçek puanları ile ifade bulan olumsuz üst biliş düzeyleri ve Akademik Erteleme Ölçeği ile tespit edilecek olan erteleme davranışı arasındaki ilişkinin ve üst biliş düzeyleri ve akademik erteleme davranışının Kişisel Bilgi Formundan elde edilen özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesi ile sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilecek veriler, katılımcı üniversite öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formu, Üst Biliş Ölçeği (ÜBÖ) ve Akademik Erteleme Ölçeği üzerinden verecekleri bilgilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Temel Kavramları

Erteleme: Erteleme, bir işi ya da karar verme sürecini başlatmada gecikme, son ana bırakma olarak tanımlanmaktadır (Fernie, Bharucha, Nikcevic, Marino ve Spada, 2017). Yapılması gereken her türlü işin başlayamama durumu olarak da açıklayabiliriz. Başka bir tanımla bir görevden bir işten kaçınma olarak ele alabiliriz.

Akademik Erteleme: Erteleme davranışının bir türü olan akademik erteleme, öğrenciler arasında sık karşılaşılan bir durumdur, bireyin akademik görevlerine başlayamama, geç bitirmesine sebep olan mantıksız bir eğilim olarak tanımlanır (Hayat, Kojuri, Amini, 2020). Aynı zamanda akademik erteleme, bir çalışmayla ilgili eylemin isteyerek geciktirilmesi anlamını da taşır (Gagnon, Dionne, Raymond & Grégoire, 2018).

Biliş: Biliş; düşünce veya bilgi olarak açıklanabilir. Aynı zamanda biliş düşünme, algılama ya da bellek gibi zihinsel bir aktivitedir (Hayes, 2011) Bir başka tanımda biliş;

bir dizi bilinçli ya da bilinçsiz zihinsel süreçler olarak tanımlanmıştır. Bu süreçler; dikkat, öğrenme, problem çözme, anlama gibi kavramları içerir (Fourrier, Singhal & Baune, 2019).

Üst biliş: Üst biliş tanımı bireyin kendi kendine öğrenme sürecini, nasıl öğrendiğini, hangi bilgiyi tutması gerektiği kavramlarını içerir. Aynı zaman da üst biliş kavramı bir sistem olarak sistemin ne bildiğini, neyin hatırlanıp neyin unutmaya değer olduğunu ele alır. Bireyin bilişlerini yönetmesi ve kontrol halinde tutabilme becerisidir (Norris & Cutler, 2021).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Biliş

Biliş birçok alana konu olmuştur psikoloji, sinirbilim, felsefe gibi. Bu yüzden tanım olarak da birçok farklı şekilde tanımlanır. Hayes'e göre biliş neyi nasıl düşündüğümüzle, gelen bilgiyi nasıl kavradığımız ve onu nasıl hatırladığımızla ilgilidir (Hayes,2011). Bir başka tanım da ise zihnin içindeki çoğu şeyi içeren geniş bir terim olarak açıklanmıştır (Kol, 2011). Dilimizdeki sözlük anlamı ise biliş; “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” olarak ifade edilmiştir (TDK). Diğer bir ifadeyle biliş; ‘bir şeyi öğrenmiş olma’ anlamına da gelir (Akpınar, 2011). Bacanlı bilişi üç şekilde tanımlamıştır. Bunlardan ilk anlamda biliş; zihnimizde var olan bilgileri ifade eder. İkinci anlamda biliş; zihnimizde bulunan bilişler arasında kurulan ilişkileri ifade eder. Üçüncü anlamda ise biliş: kurulan ilişkiler sonucu yaptığımız davranışları ifade eder (Bacanlı, 2004) .

Üst Biliş

Üst biliş kavramı olarak 1979'da James H. Flavell tarafından tanıtılmıştır. Çocuklarla yaptığı yüksek bellek becerileriyle ilgili çalışmada ‘Üst bellek’ terimini literatüre eklemiş bununla başlayıp geliştirmesi sonucu ‘üst biliş’ tanımını yapmıştır. Flavell üst bilişi ilk seferde ‘kişinin bilişsel süreçleri hakkında bilgisi ve bilişi’ olarak tanımlamıştır daha sonra ‘düşünme hakkında düşünme’ olarak açıklamıştır (Flavell 1979) . Aynı zaman da üst biliş terim olarak Flavell tarafından isim bulsa da anlam olarak çok eskiye dayandığı literatürde görülmüştür. Öyle ki Platon'a göre ‘biliş hakkında bilgi sahibi olma’ olarak bahsedilmiştir (Moritz ve Lyasaker, 2018) . Başka tanımda ise üst biliş, üst-düzey zihinsel süreçler olarak açıklanmıştır. Üst biliş tanımı bireyin kendi kendine öğrenme sürecini, nasıl öğrendiğini, hangi bilgiyi tutması gerektiği kavramlarını içerir (Dunlosky ve Thiede, 1998).

Coutinho, Hastings, Skowronski ve Britt (2005) üst biliş için zihinsel süreçleri kendi kendine değerlendirmeyi, izlemeyi ve öğrenmeyi kapsayan bir şemsiye terim olarak ifade etmiştir. Diğer bir tanımla üst biliş kişinin kendi zihinsel süreçleriyle olan ilişkisidir, neyi bildiğini neyi bilmediğini bilme yetisidir (Roth ve Dick,2019). Doğan (2013) ise üst biliş için bireyin kendi bilişi, biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkında ki bilgileridir tanımını kullanmıştır.

Flavell bir sistem olarak tanımlamıştır üst biliş. Bu sistemi; gelen bilgileri farkında olarak hafızaya atma, var olan bilgileri izleme, ihtiyaç duyulduğunda bu bilgileri geri getirme olarak açıklamıştır (Flavell 1979). Başka bir tanımda üst biliş için kişinin bilişlerini izlemesi, değerlendirmesi olarak bahsedilmiştir (Deroy, Spence, Noppeney, 2016). Hıdıroğlu (2018)'na göre üst bilişin yapısında düşüncelere karşı bilinçli olma durumu vardır. Üst biliş, bir şeyin bilinmesi ve bu bilginin hangi koşulda kullanılacağını farkında olunması durumudur.

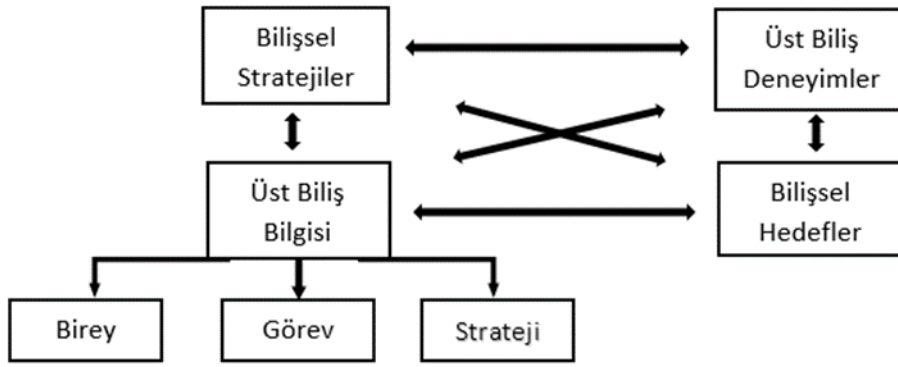
Brown (1987) üst bilişin kişinin kendi bilişsel süreçlerini, düşünme ve öğrenme sırasında ki işlevlerini, kişinin bildiklerini ve bilmediklerini yönetmesi olarak açıklamıştır. Diğer bir tanım da üst bilişten bireyin düşüncelerini, bilinç aşamalarını izleyen, değerlendiren ve kontrol eden bir tür sistem olarak bahsedilmiştir (Wells,2000). McCormick ve diğerleri (1989) üst bilişin kişinin bilinçli bir şekilde fikir üretmesidir diye tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle zihin süreçlerinde ki işlevleri amaca yönelik olarak yönlendirmesidir (Dienes ve Perner 1999). Demircioğlu (2008) üst bilişin bireyin kendine ait bilişsel özelliklerini farkında olarak gözlemleyebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Üst bilişten kişinin biliş süreçlerine hakim olması ve bilişlerini yönlendirmesi, yönetebilmesi olarak da bahsedebiliriz. Flavell yaptığı çalışmalar da üst biliş kavramının geniş bir yelpaze olduğunu, okuma, dikkat, öğrenme, hafıza, kişilik gelişimi ve eğitim gibi birçok alanda etkili olduğunu keşfetmiştir. Bu yüzden de araştırmacılar üst biliş kavramı için birçok farklı tanım kullanmışlardır.

Üst Biliş Modelleri

Üst Biliş kavramı hem farklı tanımlara hem de farklı alanlara girdiği için üst biliş hakkında birden fazla model geliştirilmiştir.

Flavell'in Üst Biliş Modeli

Flavell yaptığı çalışmalarda Üst Biliş kavramının dört boyut olarak ele almıştır. Bunlar: üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyim, hedefler (görevler) ve stratejilerdir (Flavell, 1979).



Şekil 1. *Flavell'in Üst biliş modeli*

Üst Bilişsel Bilgi: Bireylerin bilişsel süreçleri hakkında ki bilgisidir. Bilişsel süreçlerimizin nasıl işlendiğine dair olan bilgilerimizdir. Üst bilişsel bilgi bir fikir hakkında düşünürken başvurduğumuz bilgidir. Flavell üst bilişsel bilgi için şu örneği vermiştir; bir çocuğun bir dersten diğer arkadaşlarından daha iyi olduğunu bilmesi üst bilişsel bilgidir (Flavell 1979). Aynı zaman da üst bilişsel bilgi her zaman doğru olmayabilir. Örneğin kişi bir sınava çok iyi hazırlandığı halde başarısız olmasını öğretmenin çalıştığı yerden sormaması ya da çok zor soru sormasına bağlayıp yanıltıcı bir üst bilişsel bilgi ortaya çıkarabilir.

Üst bilişsel bilgi üç kategoriye ayrılmıştır; birey, görev ve strateji. Birey bilgisi, kişinin kendisi hakkında ve diğer kişiler hakkında hangi özelliklere sahip olduklarının bilgisidir. Bu bilgiler bireye ait farklılıklar ve bireyler arası farklılıkları da kapsar (Flavell 1979). Bireye ait farklılıklar için kişinin sessiz okuyarak değil sesli okuyarak daha iyi anladığını bilmesi örneği verilebilir. Bireyler arası farklılıklar için A kişinin B kişisine göre bir konuya daha fazla ilgili olması örneği verilebilir. Görev bilgisi ise, kişinin bir durum anında sadece o olay için kullanacağı, daha önceden öğrenmiş olduğu bilgidir. Aynı zamanda görev bilgisi kişinin bir görev hakkında var olan bilgisidir (Hıdıroğlu 2018). Bilişsel görevlerle alakalı düşünceleri içermektedir. Örnek verecek olursak bir metnin özetini bilmenin metnin tamamını hatırlamaktan daha kolay olduğu bilgisi (Flavell 1979). Ya da kişinin bildiği bir alan üzerinden çalışma yapmasının yeni öğreneceği bir alana göre daha kolay olduğunu bilmesi bilgisi örneği de verilebilir. Strateji bilgisi için de istediğimiz amacı elde etmek için yürüttüğümüz süreçtir. Bir başka deyişle kişinin var olan bilgilerini stratejik olarak kullanmasını bilmesidir. Bir çocuğun sınav anına sözel kısımdan başlamayı tercih etmesi sayısal kısmı daha sonraya bırakması stratejik bilgidir.

Üst Bilişsel Deneyim: Üst Bilişsel Deneyim için bilişsel süreçlerimizle ilgili bilinçli düşüncelerimiz diyebiliriz (Moritz ve Lysaker 2018). Bir bilgiyi öğrenirken, deneyimlerken ya da diğer bilişsel etkinliklerde başarılı olma ya da başarılı olamama durumunda oluşan bilgilerdir. Üst bilişsel deneyimler amaçladığımız görevlerimizin öncesinde, yaparken ya da yaptıktan sonra oluşabilir yani bilişsel eylemlerin her aşamasında meydana gelebilir (Gama,2004). Üst bilişsel deneyimler üst bilişsel bilgilerin, üst bilişsel amaçların meydana gelmesinde etkisi büyük bir objedir. Kişi istediği bilişsel amacına ulaşırken, üst bilişsel deneyimlerinden yola çıkarak edindiği bilgiler üzerine nasıl bir yol izleyeceğine, hangi stratejiyi uygulayacağına karar verir. Eğer bu deneyimler sonucu amaca ulaşılmışsa üst bilişsel bilgi kaydedilir eğer amaca ulaşılmamışsa yeni bir üst bilişsel deneyim sonucuna göre üst bilişsel bilgi düzenlenir. Flavell üst bilişsel deneyimlerin yeni hedefler belirlemede, eskileri gözden geçirmede veya terk etmede rol oynadığını belirtmiştir. Eğer siz yarın bir sınava girecekseniz ve bunun için endişeleniyorsanız bu üst bilişsel bir deneyim, çalışırken kendinize sorular sorarak ne kadar öğrenip öğrenmediğinizi ölçüyor ve bunu not ediyorsanız bu da üst bilişsel stratejidir (Flavell, 1979).

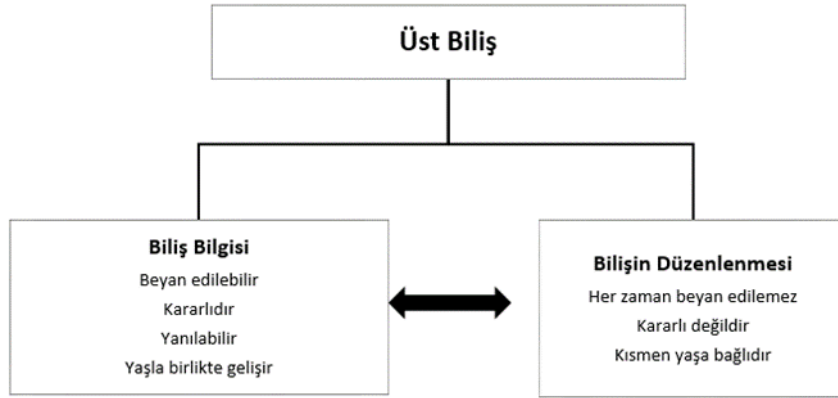
Bilişsel hedefler: İstenilen hedefler gerçekleştiğinde başarı elde edilirse belirlenen hedeflerdir. Bu aşamada bireyin üst biliş bilgisi ve üst biliş deneyimleri etkili rol oynar.

Bilişsel stratejiler: İstenilen hedeflere ulaşmak için üretilen stratejilerdir. Kişinin kendi bilişine özgü, gerçekleştirmek istediği hedef için kullandığı yoldur.

Brown'ın Üst Biliş Modeli

Brown üst biliş modelini 2 kategoriden oluşturmuştur. Bunlardan ilki biliş bilgisi diğeri ise bilişin düzenlenmesi olarak isim almıştır. Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişsel yeterliliklerinin farkında olması durumudur. Aynı zamanda bilişsel süreçleri içeren bilgilerdir. Biliş bilgisi, hatalı olabilir çoğunlukla sabittir yani gelişmesi uzun süren bir bilgi türüdür (Gama, 2004). Bilişin düzenlenmesi ise bireyin bilgiye ulaşma ve problem çözme süreçlerini içeren bilişsel etkinlikleridir. Kişinin var olan bilgisini ve bilgi edinme yollarını denetlemesi, düzenlemesi kavramlarını da içerir (Gama, 2004). Bilişin düzenlenmesi aynı zamanda kişinin bilgiye ulaşırken ki süreçleri izlemesini, gözden geçirmesine yardımcı olur. Brown bu iki kavramın birbiriyle etkileşim içinde olduğundan ve ayrı değinilemeyeceğinden bahsetmiştir (Brown, 1987). Öyle ki daha fazla bilgi ediniminin daha iyi düzenlemeye, daha iyi düzenlemenin de yeni üst bilişsel bilginin öğrenilmesini ve yapılandırılmasını desteklediğini ortaya koymuştur (Akın,

Abacı ve Çetin, 2007,). Bilişsel düzenleme aynı zaman da 3 kategoriye içermektedir bunlar; planlama, izleme ve kontrol etme.



Şekil 2 Brown'un üstbiliş modeli

a. Planlama

Hedeflenen amaca ulaşmada nasıl öğrenileceğini sıralama, eksikliğine göre hareket etme ona göre strateji belirlemeyi içerir.

Saraç (2010) ve Duman (2008) planlama için belli aşamaların olması gerektiğinden bahsetmişlerdir:

- Hedeflenen amaca ulaşabilmek için ne kadar zamana ihtiyaç olduğunu belirlemek.
- Çalışılacak konunun önemli olan noktalarını tespit etmek.
- Hedeflenen amaç için strateji belirlemek.
- Yeni öğrenilecek konu için daha önce neler öğrenildiğinin ilişkisine bakmak.

Bu basamakları kullanarak ilerleyen kişilerin hem daha iyi performans gösterdiklerine hem de daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

b. İzleme

Bu aşama istenilen amacı gerçekleştirirken performansı sırasında kişinin kendini kontrol etmesini ve gözlemlemesini içerir. Aynı zaman da birey seçtiği stratejinin kendisi için uygunluğuna bu stratejiyle devam edip etmeyeceğine karar verir. İzleme planlama ve düzenleme aşamalarının belirleyicisi olarak rol oynar. Yapılan araştırmalarda izleme aşaması ne kadar etkili ise planlama ve değerlendirme aşamalarının değiştirilmesinin de o kadar başarılı olduğu saptanmıştır (Çiftci, 2012).

c. Değerlendirme

Ulaşılan amaç ve durum hakkındaki üst bilişsel eylemlerin, yararlanılan stratejilerin ne kadar uygun olup olmadığının karar verildiği aşamadır. Gelecekteki durumlar için kullanılması ya da yeniden düzenlenmesi için kullanılan adımdır (Duman,2008). Değerlendirme aşaması, süreçteki bilişsel durumların işlevselliğinin gözden geçirilmesi, incelenmesi eylemidir.

Paris ve Winograd'ın Üstbiliş Modeli

Paris ve Winograd üst bilişi 2 bileşene ayırmıştır: Bilişsel öz değerlendirme ve bilişin öz yönetimi. Bilişsel öz değerlendirme kişinin kendi süreci ve yetenekleri hakkında ki bilişlerini içerir. Bir konu hakkında neyi bildiğini ya da ne kadar sürede kelime ezberleyebildiği gibi sorulara yanıt arayabileceği bileşendir. Bilişin öz yönetimi ise kişinin performansını etkileyecek stratejileri, problemi çözerken ki bilişsel süreçlerini düzenlemeyi kapsar (Paris ve Winograd, 1990).

Bilişsel öz değerlendirme kavramı bireyin bilgisini sorgulamasını da sağlar. Öz değerlendirme kavramı kendi içinde üçe ayrılır: açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi. Açıklayıcı bilgi, kişinin var olan yetenekleri ve bilgisidir. Prosedürel bilgi, bireyin sorunlarını nasıl çözmesi gerektiğine dair olan bilgisidir. Durumsal bilgi, stratejilerle ilgilidir, öğrenmeyi sürecindeyken stratejilerin niçin etkili olduğunu, ne zaman uygulanacağı ve ne zaman stratejilerin yararlı olduklarına dair içsel bir farkındalığı içerir (Paris ve Winograd, 1990).

Wells'in Üst Biliş Modeli

Wells (2009) biliş kavramı ile Üstbiliş kavramını ayrı incelemiştir. Bilişi bireylerin düşüncelerinin içeriğine odaklanan bir kavram olarak ele alırken, Üstbilişi bireylerin nasıl düşündüğüne ve ne şekilde düşüncelerini yönetebildikleri şeklinde ele almıştır. Ve üstbilişi üç ana kategoride incelemiştir. Bunlar; Üstbilişsel Bilgi ve İnançlar, Üstbilişsel Yaşantılar ve Üstbilişsel Stratejiler.

Üstbilişsel Bilgi ve İnançlar: Bireylerin kendi düşünceleriyle alakalı bilgileri içerir, aynı zamanda bireylerin odaklanma ve bellek becerilerine dair düşünceleri de bu alana dahildir. Üstbilişsel bilgi de kendi içinde iki alt başlıkta incelenmiştir (Wells,2009). İlki Açık Üstbilişsel bilgi: Kişinin sözel olarak ifade ettiği düşünceleridir. Bireyin zihninde çeşitli yollardan edindiği endişe ve olumsuz düşünceleri içeren bilgilerdir. Örneğin, “Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık belirtisidir”, “endişelenmek kalp krizi

geçirmeme sebep olabilir”, “her dersten başarılı olamamak başarısız bir öğrenci olduğunu gösterir” gibi ifadeler kişinin kendi için düşündüğü ve dile getirdiği açık üstbilişsel bilgilerdir. İkincisi Üstü kapalı Üstbilişsel bilgi: Kişinin aslında sözel olarak belirtmediği kendi düşünce tarzını içeren plan ya da kurallardır. Bu plan ve kurallar düşünceye rehberlik etme, dikkati bölüştürme, belleği araştırma, sezgileri kullanma gibi kavramları içerir (Wells,2009). Üstbilişsel inançlar da olumlu ve olumsuz olarak iki boyutta açıklanmıştır. Olumlu üstbilişsel inançlar kişinin bilişsel aktivitelerinin yararlı olduğuna ve bunun tehlikelerden kaçınmak için gerekli olduğuna dair inançları içeren düşünce sistemidir. Olumsuz üstbilişsel inançlar ise bireyin sahip olduğu düşüncelerin ve bilişsel yaşantıların tehlikeli ve kontrol edilemez olduğuna ilişkin inançları içeren düşünce sistemidir (Wells,2009). Üstbilişsel inançlar, kişinin kendi bilişleri hakkındaki işlevsel olmayan olumlu ve olumsuz inançları kapsar bu da kişinin düşünce yapısını etkiler.

Üstbilişsel Yaşantılar: Kişinin kendi zihin durumlarıyla ilgili değerlendirmelerini ve duygularını kapsamaktadır. Bireyin düşünce ve inançlarını açıklarken nesne ve üstbilişsel yaşantılar olarak ayrı iki terimden bahsedilmiştir. Kişinin düşünce ve inançlarını kendinden ve dış dünyadan ayıramaması, doğrudan ele alması nesne biçimi iken, bilinçli bir şekilde düşünce ve inançlarını değerlendirmesi üstbilişsel yaşantılar biçimidir (Wells,2009).

Üstbilişsel Stratejiler: Bireylerin kendi duygusal ve bilişsel durumunu düzenlemesi için düşünce kontrolü yapmasını ve gerekiyorsa değiştirmesini kapsamaktadır. Bu süreçte kişinin kullandığı stratejiler bilişsel işlevleri baskılayabilir ya da değiştirebilir. Kişilerin kendilerini korumak için tehlikeye dikkat etmesi, bakış açısını değiştirerek negatif duyguları azaltmayı amaçlaması üstbilişsel stratejilere örnek olarak verilebilir (Wells,2009).

Olumsuz Üst Bilişler

Üstbiliş kişinin kendi bilişlerini düzenleme, zihindeki olay ve işlevlerin farkında olarak yürütme ve yönlendirilmesini içeren bir üst sistemdir (Crick 2000). Bu sistem kişinin bilişsel süreçlerinin işlevsel çalışmasında etkilidir. Wells ve Cartwright-Hatton ‘a göre sistemde meydana gelecek bir sapmanın işlevsiz olumlu ve olumsuz bilişlerin oluşmasına yol açacaktır. Buradan yola çıkarak kişiler durumları değerlendirirken işlevsel olmayan bilişlere göre değerlendirecektir.

Wells ve Cartwright-Hatton (2004) , Tosun ve Irak (2008) üst bilişi beş ayrı faktörle ilişkilendirmiştir:

Olumlu İnançlar: Endişeyle ilgili olumlu inançlar, bireyin devamlı düşünmenin yararlı olduğuna, ne kadar inandığını ölçer; “İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır”, “Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur” gibi düşüncelerden oluşur.

Bilişsel güven: Kişinin kendi hafıza ve dikkatine güveninin olmaması ile alakalıdır. “Zayıf bir belleğim vardır”, Belleğim zaman zaman beni yanıltır” gibi üstbilişsel inançlardan oluşur.

Kontrol edilmezlik ve tehlike: İki boyuttan oluşmaktadır. Birincisi, kişinin görevlerini yerine getirebilmesi ve güvende kalabilmesi için endişelerini kontrol etmesi gerektiğine dair olan inançtır diğeri endişenin kontrol edilemeyeceğini içeren inaçtır. “Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir”, “Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem” gibi düşünceleri içerir.

Düşünceleri kontrol ihtiyacı: Kişinin batıl inanç, cezalandırma ve sorumlu olma temalarını içeren düşüncelerden oluşur ve olumsuz ihtiyaçları kontrol altına alma ihtiyacını içerir. Kişinin bazı düşüncelere sahip olmasından kaynaklı ortaya çıkacak zarar verici sonuçlardan kişinin kendini sorumlu tutması ve cezalandırılacağına dair olan inancıdır. “Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum”, “Endişelenmem benim için tehlikelidir” gibi üstbilişsel inançları içerir.

Bilişsel farkındalık: Kişinin kendi düşünce süreçlerini izlemesi ve düşünce sürecine yoğunlaşmasını içerir. Bireyin düşünce süreçleriyle ne kadar uğraştığı hakkında ki bilişleridir. “Düşündüğümün her an farkındayım”, “Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm” gibi kavramları içerir.

Tüm bu beş alt faktör olumlu ve olumsuz üstbilişsel yapıları ve üstbilişsel süreçleri kapsayan iki ortak bileşeni içermektedir (Wells ve Cartwright-Hatton 2004, Tosun ve Irak, 2008).

Erteleme ve Akademik Erteleme

Erteleme, bir işi ya da karar verme sürecini başlatmada gecikme,son ana bırakma olarak tanımlanmaktadır (Fernie, Bharucha, Nikcevic, Marino ve Spada, 2017). Bu kavram Latin kökenlerine dayanmaktadır, ‘procrastination’ dan dilimize ‘erteleme’ olarak çevrilmiştir, ‘pro; sonra,ileri’ anlamını içerirken, ‘crastinus , yarın’ anlamını içerir (Rinaldi, Roper, Mehm, 2019) Başka bir deyişle erteleme ‘amaçlı geciktirme ‘

olarak tanım bulmuştur (Zhou, 2019). Steel'e göre erteleme eyleminin sonucunda kişi kötü olacağını bilmesine rağmen istekli ,bilinçli olarak işi geciktirmektedir (Steel ve Klingsieck, 2016). Burada önemli olan ertelemenin dışsal bir nedenden dolayı değil birey kaynaklı olarak geciktirilmesidir (Ackerman ve Gross, 2014). Erteleme davranışının ya bir kişilik özelliği ya da davranışsal bir eğilim olduğuna inanılmaktadır (Hen ve Goroshit,2020). Kişi önemli ve gerekli işlerin yapılmadığında daha çok sıkıntı yaratacağını bilmesine rağmen gönüllü olarak ertelemektedir (Steel ve Klingsieck, 2016). Alan yazın incelendiğinde 'gönüllülük' kavramı bu davranış için sıklıkla kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde erteleme davranışının birçok sebep içerdiği görülmüştür. Bunun sebepleri ise bir sorumluluğu ertelemeye yönelik bir kişilik özelliğinin olması, davranış olarak eğilimin olması, sebepsiz bir erteleme ya da akıl dışı bir eğilim olarak açıklanmıştır (Balkıs, 2006).

Akademik Erteleme

Akademik erteleme bireyin akademik hayatındaki sorumlulukları görevlerini erteleme davranışdır. Kişi akademik hayatında karşılaştığı ödev yapma, belli bir tarihe yetiştirilmesi gereken bir proje, sınavlara çalışma gibi görevlerini son ana bırakır ve bırakma eğiliminde olur. Erteleme türünün en yaygın çeşidi akademik erteledir. Durumsal ertelemenin bir çeşididir. Çünkü kişi sadece akademik yaşamında bu davranışı yapmaya eğilimlidir. Diğer bir tanımla akademik erteleme olumsuz sonuçların yaşanacağını bilmesine rağmen akademik ödevlerin tamamlamadaki kasıtlı gecikmeyi ifade eder (Bytamar, Saed ve Khakpoor, 2020). Başka bir tanımda kişinin akademik bir göreve başlamayı geciktirmesini akılcı olmayan bir eğilim olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda alan yazın çalışmalarında akademik ertelemenin, işlevsiz öğrenme yolları, düşük not ortalaması, yapamama korkusu, depresyon, gerçekçi olmayan düşünce, düşük öz kontrol ile ilgili olduğunu göstermektedir (Ferrari ve Beck, 1999; Lay 1986; Solomon ve Rothblum,1984). Başka tanımda ise yüksek düzeyde stres durumu yaşamadan akademik alandaki sorumluluklarını yapmaması olarak açıklanmıştır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Literatürde akademik erteleme için birçok tanım olsa da ortak anlam bilinçli ve gönüllülük olarak yapılmasıdır.

Erteleme Davranışı Türleri

Milgram, Mey-Tal ve Levison (1998) ertelemeyi; akademik, genel ya da günlük işleri erteleme, bir işe başlamayı geciktirme, nevrotik ve kompulsif erteleme olarak beşe alanda incelemişlerdir. Akademik erteleme bu türün bilindik ve karşımıza çıkan ismidir. Akademik alanda var olan mevcut işlerin, sınava hazırlanma, ödev yapma gibi işlerin geciktirilmesidir. Genel ya da günlük erteleme, kişinin hayatındaki normal işlerini geciktirmesidir. Bir işe başlamayı geciktirme ise belli bir zaman diliminde kişinin neyi yapacağına karar vermesi gerekirken bunu ertelemesidir. Nevrotik erteleme de bireyin hayatını etkileyecek kararları ertelemesidir. Kompulsif erteleme kişi hem karar almayı hem de yapılması gereken işleri erteler.

Alan yazın incelendiğinde ise sadece iki tür olarak da incelenmiştir. Kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal erteleme şeklindedir (Ferrari ve Emmons, 1995; Ferrari ve Pychyl, 2000; Milgram, 1987).

Kişilik özelliği olarak erteleme de devamlı erteleme davranışı vardır. Aynı zaman da erteleme davranışına da eğilimlilik mevcuttur. Kişinin hayatının her alanında erteleme vardır. Belli başlı görevlerin ertelenmesi, bir eyleme başlanılamaması ya da hiç yapılamaması durumların artık alışkanlık olduğu halidir.

Erteleme davranışı sonrası kişilerde hissedilen bazı rahatsız edici duygular gelişir; kaygı, pişmanlık, çaresizlik, suçluluk duyma, kızgınlık en sık yaşanan duygulardır. Ancak alan yazın incelendiğinde kişinin sıklıkla bu davranışı sergilemesi de aslında bu davranıştan rahatsızlık duymadığı için devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kişi ya bu davranış sonrası bir sıkıntı yaşamıyor ya da kişi yaşanan duyguları olumsuzluk olarak görmüyor.

Durumsal erteleme ise kişinin hayatının belli bölümlerinde yaptığı geciktirmedir. Akademik erteleme durumsal ertelemenin alt kategorisidir. Bu araştırmada da akademik erteleme incelenmiştir.

1.1.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri

Kişinin alacağı görevden çok hoşnut olmaması kişiye göre uygun olmaması da akademik erteleme sebepleri arasındadır. Yapılan araştırma da öğrencilerin hoşlarına giden bir görevi hoşlarına gitmeyen bir göreve göre daha az erteledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Milgram ve Tenne, 2000). Bir diğer ulaşılan neden ise kaygıdan kaynaklı

akademik ertelemedir, öğrenci yapamayacağını düşündüğü için erteleme davranışına başvurur ve bu şekilde kaygısını azaltır. Oluşturduğu bu başa çıkma stratejisi olumsuz üstbilişlerin kontrol edilmezlik ve tehlike faktörüyle ilişkisi olabileceğini düşündürmüştür. Çünkü bu faktörde kişinin bilişi güvende kalabilmesi için kaygısını kontrol edebilmesi şeklindedir. Akıl dışı inançlara sahip bireylerde de akademik erteleme davranışı görülmektedir. Birey kendi için oluşturduğu akıl dışı olan olumlu ve olumsuz üstbilişlerinden kaynaklı akademik erteleme davranışına başvurabilir. Yapılan diğer çalışmalarda akademik ertelemenin mükemmeliyetçilik ile de ilişkili olduğunu göstermiştir. Kişi kendini zorlayacak hedefler koyarak buna ulaşmayı güç hale getirir ve sonuç başarısızlık olacağı için yapmaktan kaçınır (Onwuegbuzie, 2000). Bu da mükemmeliyetçiliğin olumsuz üst bilişlerin düşünceleri kontrol ihtiyacı faktörüyle ilişkili olabileceğini düşündürmüştür. Akademik ertelemenin kişilik özelliği ile ilişkili olduğu da araştırma sonuçlarında ulaşılmıştır. Dışa dönük kişilik özelliğe sahip bireylerde akademik erteleme davranışının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Çünkü kişi ertelemeyle ilgili olumlu inançlar geliştirmiştir.

Bir başka yönden akademik erteleme davranışının nedeni ikiye ayrılmıştır, sürekli ya da her zaman akademik görevleri geciktirme, geciktirme yüzünden endişe yaşanmasına sebep olmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Akademik Erteleme İçin Kuramsal Yaklaşımlar

1.1.2. Psikoanalitik ve Psikodinamik Kuram

Psikoanalitik görüş ertelemeyi, kaygı durumunda yaşanan bir savunma mekanizması olarak açıklamıştır. Freud'a göre egonun tehdit anında koruma amaçlı başvurduğu bir savunma biçimi. Bir yandan da erteleme davranışının sebep olduğu düşünce ve duygular bireyin yetersizlik hisleriyle karşı karşıya gelmesini de geciktirir (Gençtan, 2002).

Başka yönden incelendiğinde araştırmalar erteleme davranışını ölüm korkusuyla ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ölüm korkusuyla baş etme yöntemi olarak erteleme davranışına yönelir (Blatt ve Quinlan, 1967).

1.1.3. Davranışçı Kuram

Davranışçı görüşün ilkelerine göre kişi erteleme davranışının sonucunda olumlu bir sonuç elde etmesinden kaynaklı davranış pekişmiştir. Yani kişi ders çalışmak, proje

yetiştirmek yerine ona daha zevk veren etkinlikleri tercih ettiği için geciktirme davranışına başvurur. Davranışçı kuramın bir diğer açıklaması ise ertelemenin bir kaçma davranışı olarak görüldüğüdür (Ferrari, Pychly, 2000). Öğrenci başladığı projeyi devi yarım bırakıp onun için eğlenceli şeyler yapmayı tercih eder. Kişi can sıkıcı olan bir durumdan kaçmaktadır.

1.1.4.Zaman Yönetimi Kuramı

Bu kuram çoğunlukla kişinin doğru planlama ve zamanlamayla ilgili kavramları içerir. Birey dev yetiştirme, proje yetiştirmek anlamında son tarihe bırakma durumunu yaşarken zaman yönetimi kavramının yanlış yapılmasından dolayı yetiştiremez bu döngü erteleme davranışının oluşmasında ki sebeplerden biridir. Çalışmayı düzenleme, hedef koyma gibi durumlarda zorlanma kişiyi erteleme davranışına itmektedir (Macan,1994).

1.1.5. Bilişsel-Davranışçı Kuram

Bireyin uyarıcılara ve davranışlara yönelik kendi oluşturduğu anlamlar bireyin duygusunu ve düşüncesini etkilemektedir (Corey,2008). Dryden’e göre erteleme davranışı bireyin rahatsızlık duygusu hakkında ki var olan mantık dışı inançlarından kaynaklı olduğunu belirtiyor (Dryden,2000). Bu inançlar keskin isteklere, abartılı düşünmeye, rahatlıktan vazgeememeye ve suçlamaya dayanmaktadır.

1.2. Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurtiçi literatür incelendiğinde olumsuz üstbiliş düzeyi ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple değişkenlerin farklı değişkenlerle çalışıldığı araştırmalar incelenmiştir.

Uygur (2020), niversite ğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyinin erken dönem uyumsuz şemalar ve st bilişler ile ilişkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. st biliş ve sosyal anksiyete düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

nal (2019) eşik altı obsesif kompulsif semptomlara sahip olan bireylerde st bilişsel faktörlerin etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını rastgele seçilen 60 kişi oluşturmaktadır. Sonuçlarda st bilişsel faktörlerin eşik altı obsesif kompulsif bozukluk belirtilerinde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Demir (2018) lise son sınıf öğrencilerinin üst biliş becerileri ve akademik erteleme davranışları öğrencilerle ilişkili bazı değişkenler yönünden incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 492 lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin üst biliş beceri düzeyleri ve akademik erteleme davranışına başvurma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğuna ulaşılmıştır.

Kahramanoğlu (2018), Haliç üniversitesi lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin üst bilişlerinin ve pozitif psikolojik sermayelerinin sınav kaygılarıyla ilişkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 211 lisans ve yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre üst biliş ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Semerci ve Elaldı (2011) tıp öğrencilerinin demografik özelliklere göre üstbilişsel inançlarının farklılıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmayı 408 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre sadece cinsiyet değişkeninde erkek öğrencilerin üstbiliş düzeyi puanlarının kız öğrencilere oranla yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Ertural (2019) tarafından yapılan 467 üniversite öğrencisinin karar verme becerileri ile üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada olumsuz üst bilişe sahip olan öğrencilerin karar verme becerilerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Tangız (2020) tarafından yapılan 356 üniversite öğrencisinin üst biliş düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle üniversite öğrencilerinin olumsuz üst biliş düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı görülmektedir.

Çakıcı (2003) lise ve üniversite öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcıları 260 lise ve 287 üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla bu davranışlara başvurdıklarına ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde bazı psikologlar ertelemeyi, öz-düzenlemenin başarısızlığı, diğer bir deyişle davranış ve duyguyu yönetmeye yönelik uyumsuz bir girişim olarak kavramsallaştırmıştır. Aynı zamanda erteleyen öğrencilerin, ertelemeyen öğrencilere göre depresyon ve sosyal kaygı yaşama olasılığı daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Saya (2015), akademik erteleme ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 482 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara göre akademik erteleme ile kaçınan karar verme ve anlık karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, rasyonel karar verme stili arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Balkıs ve Duru (2010), akademik erteleme eğilimi-akademik başarı bağlantısında genel ve performans benlik saygısının rolünü incelemiştir. Araştırma 323 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Akademik erteleme ile akademik başarının benliğin boyutları yönünden negatif yönde, başarı ve benliğin boyutları yönünden pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Kağan (2009) , akademik güdülenme, kaygı, zaman yönetimi, genel erteleme ve akıl dışı inançların akademik erteleme davranışıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını farklı fakültelerde ki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre akademik erteleme ve genel erteleme arasında pozitif yönde anlamlı, zaman yönetimi ile pozitif yönde anlamlı, kaygı ile arasında düşük düzeyde olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Irak ve Tosun (2008), obsesif kompulsif semptomların üstbilişsel faktörler açısından incelemek için çalışma yapmışlardır. Araştırmaya 850 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde üst bilişsel faktörlerin obsesif kompulsif semptomlar ve anksiyete ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Young ve Fry (2008), araştırmasında üstbilişsel farkındalık ve akademik başarıyı incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını üniversiteden mezun olup yüksek lisansa başlayan ve hala üniversiteye devam eden 178 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde üstbilişsel farkındalık ve akademik başarı arasında anlamlı derece bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Coutinho (2007) akademik başarı, başarı yönelimi ve üstbilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 179 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Sonuç olarak akademik başarı ve üstbilişsel düzeyler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üst biliş ve performans üzerine yapılan bir çalışmada. İyi üst bilişsel yeteneklere sahip olan bireylerin performanslarının da o yönde iyi olduğunu göstermektedir (Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger, 2003).

Mabel ve West (1982) yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında, kişilerin yetenek düzeylerinin farkında olmadıklarını-farkında olanların da yanlış algıladıkları sonucuna

ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre iyi bir st biliş becerisi iyi bir akademik performans anlamına gelmektedir.



3. YÖNTEM

3.1. Katılımcılar

Araştırma Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada kolay uygulanabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçer (Kılıç, 2013, s. 44; Baltacı, 2018, s. 246). Kolay uygulanabilir örneklemede veriler, ana küttleden en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s. 67). Araştırmanın evrenini Çağ Üniversitesinde 2021-2022 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni 527 kişiden oluşmakta olup çalışmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örnekleme Üstbiliş Ölçeği ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilerle G-power 3.1.9.2. yazılımı kullanılarak yapılan analizde ($\alpha=0,05$, $1-\beta=0,90$, etki büyüklüğü=0,34) minimum örneklem büyüklüğü 310 olarak belirlenmiştir. Ancak evren içerisinde yer alan katılımcılara ulaşım sorunları, çalışmaya katılmak istememe gibi nedenlerden dolayı çalışma 318 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam evrenin %60,3'üne ulaşılmış olup örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

3.2. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)

Araştırmanın uygulaması, zaman, maliyet avantajı, daha fazla katılımcıya ulaşılması ve Covid-19 pandemi koşulları gibi nedenlere bağlı olarak forms.google.com üzerinden "Google documents" aracılığı ile online olarak Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ndeki öğrencilere ulaştırılmıştır. Anket uygulamasına başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmuş ve bilgilendirilmiş onam alınarak veriler toplanmıştır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Materyaller

Araştırmada Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ndeki öğrencilerin çeşitli sosyo-demografik bilgilerine ulaşılabilmesi amacıyla sosyo-demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerine Wells ve Cartwright-Hatton'nın (2004) tarafından geliştirilen ve Tosun ve Irak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbiliş

Ölçeği ile Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği uygulanmıştır.

3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aile birliktelik durumu, akademik başarı durumları” ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.5. Üstbiliş Ölçeği

Araştırmada kullanılan Üstbiliş Ölçeği ile üniversite öğrencilerinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olma ve bu süreçleri kontrol edebilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Üstbiliş Ölçeği 30 sorudan oluşmakta ve 4’lü Likert tipindedir. Ölçeğe ilişkin bilgiler Tablo’da sunulmuştur.

Tablo 1

Üstbiliş Ölçeğine İlişkin Ortalamalar, Puan Değeri İle Bilgiler

Ortalama aralığı	Seçenekler	Puan değeri	Üstbiliş düzeyi
3,25-4	Neredeyse her zaman	4	Çok yüksek
2,51-3,24	Sık sık	3	Yüksek
1,75-2,50	Bazen	2	Düşük
1-1,74	Hiçbir zaman	1	Çok düşük

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bu araştırmada üstbiliş ile ilgili ölçekte yer alan sorulara verilen yanıtlar “1= neredeyse her zaman, 2=sık sık, 3=bazen, 4=hiçbir zaman” şeklinde seçenekler puanlanmıştır. Üstbiliş Ölçeği 30 ile 120 arasında puanlar almakta olup puanlardaki artışlar olumsuz üstbiliş düzeyinin de arttığı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte 1-1,74 aralığında yer alan üstbiliş düzeyi çok düşük, 1,75-2,50 aralığında yer alan üstbiliş düzeyi düşük, 2,51-3,24 aralığında yer alan üstbiliş düzeyi yüksek ve 3,24-4,00 aralığında yer alan üstbiliş düzeyi ise çok yüksektir. İfade edilen her bir ortalama puan madde sayısı ile çarpıldığında toplam puana ulaşılmaktadır.

Üstbiliş ölçeği 5 alt boyuttan oluşmakta olup alt boyutlara ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları İle Bilgiler*

Ortalama aralığı	Madde sayısı	Maddeler	Cronbach's Alpha
Olumlu inançlar	6	1, 7, 10, 20, 23, 28	0,823
Kontrol edilemezlik ve tehlike	6	6, 13, 15, 21, 25, 27.	0,689
Bilişsel güven	6	8, 14, 18, 24, 26, 29	0,904
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	6	2, 4, 9, 11, 16, 22	0,719
Bilişsel farkındalık	6	3, 5, 12, 17, 19, 30	0,792
Üstbiliş	30		0,922

Üstbiliş Ölçeği “olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı, bilişsel farkındalık ve bilişsel güven” şeklinde beş alt boyuttan oluşmakta olup her bir boyutta altı madde bulunmaktadır. Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “Olumlu inançlar”; 1, 7, 10, 20, 23. ve 28. sorularından oluşmakta ve bu sorular endişelenmenin, plan yapma ya da problem çözmeye yardımcı olduğuna dair, endişelenmeye yönelik olumlu inançları içermektedir. “Kontrol edilemezlik ve tehlike”; 6, 13, 15, 21, 25. ve 27. sorularından oluşmakta olup bu sorular “insanın işlevlerini yerine getirebilmesi ve güvende kalabilmesi için endişelerini kontrol etmesinin gerekli” ve “endişenin kontrol edilemeyeceğine dair inanç” ile ilgili soruları içermektedir. “Bilişsel güven”; 8, 14, 18, 24, 26. ve 29. sorularından oluşmakta olup bu sorular “kişinin kendi bellek ve dikkat yeteneklerine güveninin olmaması” ile ilgili soruları içermektedir. “Düşünceleri kontrol ihtiyacı”; 2, 4, 9, 11, 16. ve 22. sorularından oluşmakta olup bu sorular “batıl inanç, cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyacı” ile ilgili soruları içermektedir. “Bilişsel farkındalık, 3, 5, 12, 17, 19 ve 30. sorularından oluşmakta olup bu sorular “kişinin kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraşması” ile ilgili soruları içermektedir.

Üstbiliş Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0,922 olarak hesaplanmış olup oldukça yüksek bir iç tutarlılık olduğu ifade edilebilir. Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar” Cronbach's Alpha değeri 0,823, “kontrol edilemezlik ve tehlike” Cronbach's Alpha değeri 0,389, “düşünceleri kontrol ihtiyacı” Cronbach's Alpha değeri 0,904, “bilişsel farkındalık” Cronbach's Alpha değeri 0,719 ve “bilişsel güven” Cronbach's Alpha değeri 0,792 olarak hesaplanmıştır.

3.6. Akademik Erteleme Ölçeği

Araştırmada Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği 19 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert tipinde oluşturulmuş olup ölçeği ilişkin bilgiler Tablo’da sunulmuştur.

Tablo 3

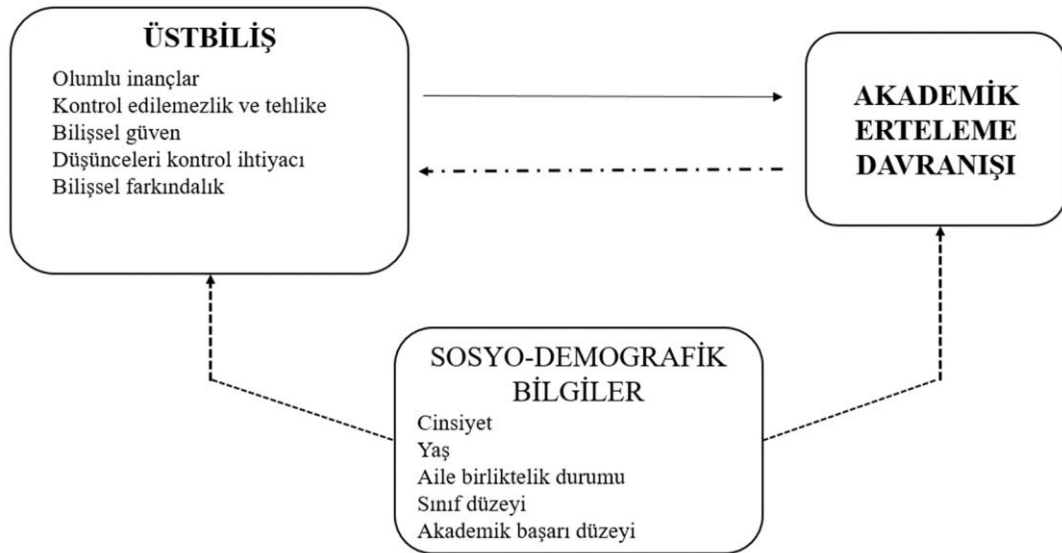
Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Ortalamalar, Puan Değeri İle Bilgiler

Ortalama aralığı	Seçenekler	Puan değeri	Üstbiliş düzeyi
4,21-5,00	beni tamamen yansıtıyor	5	Çok yüksek
3,41-4,20	beni çoğunlukla yansıtıyor	4	Yüksek
2,61-3,40	beni biraz yansıtıyor	3	Orta
1,81-2,60	beni çok az yansıtıyor	2	Düşük
1-1,80	beni hiç yansıtmıyor	1	Çok düşük

Akademik erteleme davranışı ile ilgili ölçekte yer alan sorulara verilen yanıtlar “1= beni hiç yansıtmıyor, 2= beni çok az yansıtıyor, 3=beni biraz yansıtıyor, 4= beni çoğunlukla yansıtıyor, 5=beni tamamen yansıtıyor” şeklinde seçenekler puanlanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren 12 olumsuz, 7 olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği 19 ile 95 arasında puanlar almakta olup puanlardaki artışlar üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyinin de arttığı anlamına gelmektedir. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0,846 olarak hesaplanmış olup oldukça yüksek bir iç tutarlılık olduğu ifade edilebilir

3.7. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin olumsuz üst biliş düzeyleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik olduğundan genel tarama genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olarak ele alınmıştır.



Şekil 3 Araştırma Modeli

Araştırmada üniversite öğrencilerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre olumsuz üstbiliş ve akademik erteleme davranışı ortalamaları arasındaki farklar analiz edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin olumsuz üstbiliş düzeyleri ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi gösteren model Şekil-3’de sunulmuştur.

3.8. Veri Analizi

Araştırma verilerin istatistiksel çözümlemeleri ‘SPSS for Windows 26.0’ programı aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada sosyo-demografik veriler ve üstbiliş ve akademik erteleme davranışı ile ilgili sorular betimleyici istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan Üstbiliş Ölçeği ve Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ile ilgili için için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4 Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarına ve Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Skewness ve Kurtosis Değerleri

	Skewness	Kurtosis
Üstbiliş Olumlu inançlar	,252	-1,046
Kontrol edilemezlik ve tehlike	-,111	-,882
Bilişsel güven	-,162	-1,353
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	,165	-,804
Bilişsel farkındalık	,224	-1,040
Akademik erteleme davranışı	,812	-,080

Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar” ile ilgili ölçek maddelerinin Skewness değeri .252, Kurtosis değeri -1.046, “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ölçek maddelerinin Skewness değeri -.111, Kurtosis değeri -.882, “bilişsel güven” ile ilgili ölçek maddelerinin Skewness değeri -.162, Kurtosis değeri -1.353, “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ile ilgili ölçek maddelerinin Skewness değeri .165, Kurtosis değeri -.804 ve “bilişsel farkındalık” ile ilgili ölçek maddelerinin Skewness değeri .224, Kurtosis değeri -1.040 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Skewness değeri 0.812, Kurtosis değeri -.080 olarak hesaplanmıştır. Verilerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analizler sonucunda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada 2 değişken kullanılarak yapılan analizlerde student t-testi, 3 ve daha fazla değişken olan veriler için One way Anova testi yapılmıştır. Araştırmada hem t-testi hem de tek yönlü Anova testinden önemli varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğini analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeklerin varyanslarının homojen olup olmadığının test edilmesi amacıyla Levene testi hesaplanmıştır. Levene testi sonrasında varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını, anlamlılık düzeyinin $p < .05$ göstermektedir. Araştırmada gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra cinsiyet ve ebeveyn birliktelik durumlarına göre ortalamaların farklılık gösterip göstermeyeceğinin belirlenmesi amacıyla student t-testi, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi erteleme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için One way Anova testi uygulanmıştır. Araştırmada Üstbiliş Ölçeği ve alt boyutları ile akademik erteleme davranışı ölçeği arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcılara ilişkin sosyo-demografik bilgiler, üstbiliş, akademik erteleme davranışı ile ilgili çeşitli bulgulara yer verilmiştir.

Sosyo-Demografik Bulgular

Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5

Sosyo-Demografik Bulgular

		Değişkenler	n	%
Cinsiyet		Erkek	183	57,5
		Kadın	135	42,5
Yaş		19-21 yaş	123	38,7
		22-24 yaş	144	45,3
		25 yaş ve üstü	51	16,0
Aile durumu	birliktelik	Evli	254	79,9
		Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	20,1
Öğrenim sınıfı	görülen	1. sınıf	52	16,4
		2. sınıf	94	29,6
		3. sınıf	90	28,3
		4. sınıf	82	25,8
Akademik düzeyi	başarı	Belirtilmemiş	38	11,9
		2,50 ve altı	86	27,0
		2,51-2,99	117	36,8
		3,00-3,49	77	24,2
		Toplam	318	100,0

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden 557,5’i erkek ve %42,5’i kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcılardan %38,7’si 19-21 yaş, %45,3’ü 22-24 yaş ve %16’sı ise 25 ve üstü yaş gruplarında yer almaktadır. Katılımcılardan %79,9’unun anne ve babasının evli olduğu ve aile birlikteliğinin devam ettiği, %20,1’i ise tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama) ailelerinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan %16,4’ü 1. sınıf, %29,6’sı 2. sınıf, %28,3’ü 3. sınıf ve %25,8’i ise 4. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır.

Üstbiliş Ölçeği İle İlgili Bulgular

Bu bölümde Üstbiliş Ölçeği ve alt boyutları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

Üstbiliş Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar, Puan Değeri İle Bilgiler

Üstbiliş ölçeği	N	Ort.	Std. s.	Sonuç
Olumlu inançlar	318	2,48	0,89	Düşük
Kontrol edilemezlik ve tehlike	318	2,77	0,71	Yüksek
Bilişsel güven	318	2,18	0,99	Düşük
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	318	2,53	0,75	Yüksek
Bilişsel farkındalık	318	2,59	0,81	Yüksek
Üstbiliş	318	2,64	0,65	Yüksek

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üstbiliş düzeyi ortalamaları 2,64 olarak hesaplanmış olup öğrencilerin üstbiliş düzeyi **“yüksek”** olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutları “kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel farkındalık” ortalamalarının 2,59-2,77 aralığında olduğu belirlenmiş olup katılımcıların “kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol, bilişsel farkındalık” düzeyinin **“yüksek”** olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte “olumlu inançlar” ve “bilişsel güven” ortalamalarının 2,18-2,48 aralığında olduğu belirlenmiş olup olumlu inançlar ve bilişsel güven düzeyinin **“düşük”** olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Olumlu İnançlar” İle İlgili Bulgular

	Ort.	Std. s.	Sonuç
1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	2,88	1,28	Yüksek
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	2,59	1,25	Yüksek
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	2,53	1,21	Yüksek
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	2,32	1,19	Düşük
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	2,24	1,23	Düşük
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	2,30	1,19	Düşük
Genel Sonuç	2,48	0,89	Düşük

Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar” ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde “1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur”, “7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var” ve “10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,59 ile 2,88 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının **“yüksek”** olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte “20.

Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder”, “23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur” ve “28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,24 ile 2,46 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*düşük*” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8

Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Kontrol Edilemezlik ve Tehlike” İle İlgili Bulgular

	Ort.	Std. s.	Sonuç
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	2,97	1,16	Yüksek
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	2,74	1,18	Yüksek
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	3,29	1,10	Çok yüksek
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	3,01	1,17	Yüksek
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	2,12	1,06	Düşük
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	2,5	1,18	Düşük
Genel Sonuç	2,77	0,71	Yüksek

Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde “6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur”, “13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım” ve “21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,74 ile 3,01 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*yüksek*” olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada “15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 3,29 ve ortalama sonuçlarının “*çok yüksek*”, “25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür” ve “27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 2,12 ile 2,50 arasında olduğu ve ortalama sonuçlarının “*düşük*” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 9

Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Bilişsel Güven” İle İlgili Bulgular

	Ort.	Std. s.	Sonuç
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	2,11	1,25	Düşük
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	2,55	1,26	Yüksek
18. Zayıf bir belleğim vardır.	2,06	1,14	Düşük
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	2,13	1,19	Düşük
26. Belleğime güvenmem.	2,13	1,23	Düşük
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	2,11	1,14	Düşük
Genel Sonuç	2,18	0,99	Düşük

Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “bilişsel güven” ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde “8.Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur”, “18. Zayıf bir belleğim vardır”, “24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem”, “26. Belleğime güvenmem” ve “29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,06 ile 2,13 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*düşük*” olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte “14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 2,55 olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*yüksek*” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10

Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Düşünceleri Kontrol İhtiyacı” İle İlgili Bulgular

	Ort.	Std. s.	Sonuç
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	2,20	1,11	Düşük
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	2,61	1,16	Yüksek
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	2,27	1,02	Düşük
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.	2,47	1,22	Düşük
16. Endişelerim beni delirtebilir.	2,82	1,24	Yüksek
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	2,78	1,20	Yüksek
Genel Sonuç	2,53	0,75	Yüksek

Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde “4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim”, “16. Endişelerim beni delirtebilir” ve “22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,61 ile 2,82 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*yüksek*”, “2. Endişelenmem benim için tehlikelidir”, “9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder” ve “11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,20 ile 2,47 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*düşük*” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 11

Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutlarından “Bilişsel Farkındalık” İle İlgili Bulgular

	Ort.	Std. s.	Sonuç
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	2,81	1,22	Yüksek
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	2,43	1,09	Düşük
12. Düşüncelerimi izlerim.	2,36	1,14	Düşük
17. Düşündüğümün her an farkındayım.	2,56	1,17	Yüksek
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	2,85	1,18	Yüksek
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm.	2,54	1,16	Yüksek
Genel Sonuç	2,59	0,81	Yüksek

Araştırmada Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde “12. Düşüncelerimi izlerim”, “19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür” ve sorusuna verilen yanıtların ortalaması 2,36 ile 2,43 olarak hesaplanmış olup ortalama sonuçlarının “*düşük*” olduğu bununla birlikte “3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım”, “5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım”, “17. Düşündüğümün her an farkındayım” ve “30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm” sorularına verilen yanıtların ortalamalarının 2,81 ile 2,85 aralığında olduğu belirlenmiş olup ortalama sonuçlarının “*yüksek*” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 12

Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

Çocuğun cinsiyeti		N	Ort.	Std. s.	t	p
Olumlu inançlar	Erkek	183	2,42	0,92	-1.362	0.17
	Kadın	135	2,56	0,85		
	Toplam	318	2,48	0,89		
Kontrol edilemezlik ve tehlike	Erkek	183	2,79	0,70	.451	0.65
	Kadın	135	2,75	0,74		
	Toplam	318	2,77	0,71		
Bilişsel güven	Erkek	183	2,03	1,01	-3.257	0.001
	Kadın	135	2,39	0,91		
	Toplam	318	2,18	0,99		
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Erkek	183	2,61	0,77	2.329	0.022
	Kadın	135	2,41	0,71		
	Toplam	318	2,53	0,75		
Bilişsel farkındalık	Erkek	183	2,69	0,81	3.257	0.001
	Kadın	135	2,46	0,80		
	Toplam	318	2,59	0,81		

Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-

testi ile analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda cinsiyet gruplarına göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar” ve “kontrol edilmezlik ve tehlike” ortalamaları arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=-1.362$; $p>.05$: $t=.451$; $p>.05$). Ancak bağımsız gruplar t-testi analiz sonucuna göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “bilişsel güven”, “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” ortalamaları arasında fark olduğu ($t=-3.257$; $p<.05$: $t=2.329$; $p<.05$: $t=3.257$; $p<.05$) ortaya çıkmıştır. Buna göre erkeklerin “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu ancak “bilişsel güven” düzeylerinin ise kadınlardan düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 13

ÜÖ Alt Boyut ile Yaş Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Yaş
Olumlu inançlar	Pearson Korelasyon	-0,043
	P	0,443
	N	313
Kontrol edilemezlik ve tehlike	Pearson Korelasyon	-,119*
	P	0,036
	N	313
Bilişsel güven	Pearson Korelasyon	-,120*
	P	0,033
	N	313
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Pearson Korelasyon	-0,059
	P	0,297
	N	313
Bilişsel farkındalık	Pearson Korelasyon	-0,084
	P	0,137
	N	313

Araştırmada Üstbiliş ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar, düşünceleri kontrol ihtiyacı” ile yaş düzeyi arasında ilişki olmadığı ancak “kontrol edilmezlik ve tehlike” ($r=-.119$; $p<.05$) ile “bilişsel güven” ” ($r=-.120$; $p<.05$) arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 14

Aile Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının t Testi Sonuçları

		N	Ort.	Std. s.	t	p	Fark
Olumlu inançlar	Evli	254	2,51	0,91	1.420	0.15	Yok
	Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	2,34	0,82			
	Toplam	318	2,48	0,89			
Kontrol edilemezlik ve tehlike	Evli	254	2,82	0,74	2.460	0.014	1>2
	Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	2,58	0,55			
	Toplam	318	2,77	0,71			
Bilişsel güven	Evli	254	2,89	0,99	2.659	0.008	1>2
	Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	2,53	0,94			
	Toplam	318	2,82	0,99			
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Evli	254	2,58	0,76	2.588	0.010	1>2
	Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	2,31	0,65			
	Toplam	318	2,53	0,75			
Bilişsel farkındalık	Evli	254	2,57	0,84	-.803	0.43	Yok
	Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	2,66	0,68			
	Toplam	318	2,59	0,81			

1=evli, 2= Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)

Araştırmada üniversite öğrencilerinin aile birliktelik durumuna göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda göre aile birliktelik durumuna göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar” ve “bilişsel farkındalık” ortalamaları arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.420$; $p>.05$; $t=-.803$; $p>.05$). Ancak bağımsız gruplar t-testi analiz sonucuna göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “kontrol edilmezlik ve tehlike”, “bilişsel güven” ve “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ortalamaları arasında fark olduğu ($t=2.460$; $p<.05$; $t=2.659$; $p<.05$; $t=2.588$; $p<.05$) ortaya çıkan farkın ise anne ve babası birlikte olan katılımcılar lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 15*Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tek Yönlü Anova**Testi Sonuçları*

	Yaş	n	Ort.	Std. s.	F	p	Fark
Olumlu inançlar	1. sınıf	52	2,33	1,01	3.864	.010	2>3 ve 4
	2. sınıf	94	2,74	0,91			
	3. sınıf	90	2,38	0,88			
	4. sınıf	82	2,38	0,75			
	Toplam	318	2,48	0,89			
Kontrol edilemezlik ve tehlike	1. sınıf	52	2,43	0,76	9.025	.000	1<2 ve 3
	2. sınıf	94	3,00	0,61			
	3. sınıf	90	2,85	0,74			4<2
	4. sınıf	82	2,64	0,67			
	Toplam	318	2,77	0,71			
Bilişsel güven	1. sınıf	52	2,75	0,94	3.198	.024	2>3
	2. sınıf	94	3,08	0,86			
	3. sınıf	90	2,67	1,11			
	4. sınıf	82	2,73	0,98			
	Toplam	318	2,82	0,99			
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	1. sınıf	52	2,21	0,74	11.573	.000	2<1, 3 ve 4
	2. sınıf	94	2,87	0,63			
	3. sınıf	90	2,41	0,74			
	4. sınıf	82	2,46	0,75			
	Toplam	318	2,53	0,75			
Bilişsel farkındalık	1. sınıf	52	2,21	0,86	7.196	.000	2>1 ve 3
	2. sınıf	94	2,84	0,79			
	3. sınıf	90	2,54	0,77			
	4. sınıf	82	2,60	0,76			
	Toplam	318	2,59	0,81			

1=1.sınıf, 2= 2.sınıf, 3=3.sınıf ve 4=4.sınıf, *p<.05 olan grupların ortalamaları arasında fark vardır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar”, “kontrol edilmezlik ve tehlike”, “bilişsel güven”, “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır (F=3.864; p<.05: F=9.025; p<.05: F=3.198; p<.05: F=11.573; p<.05: F=7.196; p<.05).

Araştırmada tek yönlü Anova sonrası Post-hoc testlerinden hangisinin yapılacağına karar verilebilmesi için varyansların homojenliğinin test edilmiştir. Yapılan tek yönlü Anova testi sonucunda “kontrol edilmezlik ve tehlike” ve “düşünceleri kontrol ihtiyacı” boyutlarında varyansların homojen olduğu (Levene testinde p>.05), “olumlu inanışlar”,

“bilişsel güven” ve “bilişsel farkındalık” boyutlarında varyansların homojen olmadığı (Levene testinde $p<.05$) belirlenmiştir. Araştırmada varyansları homojen olan değişkenler için “Scheffe”, varyansları homojen olmayan değişkenler için ise “Tamhane 2” testi yapılmış olup öğrenim görülen sınıflara göre ortaya çıkan farklar belirlenmiştir.

Tablo 16

Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Üstbilis Ölçeği Alt Boyut Puanları Fark Testi Sonuçları

	I	J	Ort. farkı (I-J)	Std. hata	P*
Olumlu inançlar	2.sınıf	1.sınıf	0,40569	0,16884	0,10
		3.sınıf	,35804*	0,13214	0,04
		4.sınıf	,35167*	0,12546	0,03
Kontrol edilemezlik ve tehlike	1.sınıf	2.sınıf	-,56553*	0,11910	0,000
		3.sınıf	-,41731*	0,12003	0,008
		4.sınıf	-0,20349	0,12216	0,429
	4.sınıf	1.sınıf	0,20349	0,12216	0,429
		2.sınıf	-,36205*	0,10413	0,008
		3.sınıf	-0,21382	0,10520	0,250
Bilişsel güven	2.sınıf	1.sınıf	0,32801	0,15782	0,219
		3.sınıf	,40394*	0,14621	0,038
		4.sınıf	0,35240	0,13945	0,072
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	2.sınıf	1.sınıf	,65405*	0,12318	0,000
		3.sınıf	,45768*	0,10511	0,000
		4.sınıf	,40944*	0,10770	0,003
Bilişsel farkındalık	2.sınıf	1.sınıf	,62568*	0,13638	0,000
		3.sınıf	0,29968	0,11637	0,087
		4.sınıf	0,24083	0,11924	0,255

1=1.sınıf, 2= 2.sınıf, 3=3.sınıf ve 4=4.sınıf, * $p<.05$ olan grupların ortalamaları arasında fark vardır.

Araştırmada katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre Üstbilis Ölçeği alt boyutları ortalamaları arasındaki farklar belirlenmiştir. Buna göre 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin “olumlu inançlar” ile ilgili ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerinden yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Araştırmada 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerinden düşük ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bununla birlikte 4. sınıf öğrencilerinin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının 2.sınıf öğrencilerinden düşük ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Araştırmada 2. sınıf öğrencilerinin “bilişsel güven” ile ilgili ortalamalarının 4.sınıf öğrencilerinden yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Araştırmada 2. sınıf öğrencilerinin “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” ile ilgili ortalamalarının 1. 2. ve 4.sınıf öğrencilerinden yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Tablo 17

Akademik Başarı Durumunu Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

		n	Ort.	Std. s.	F	p	Fark
Olumlu inançlar	Belirtilmemiş	38	1,70	0,72	21.437	.000	1<2, 3, 4 2<3 ve 4
	2,50 ve altı	86	2,22	0,79			
	2,51-2,99	117	2,73	0,75			
	3,00-3,49	77	2,77	0,98			
	Toplam	318	2,48	0,89			
Kontrol edilemezlik ve tehlike	Belirtilmemiş	38	2,00	0,62	39.690	.000	1<2, 3, 4 4>1, 2, 3
	2,50 ve altı	86	2,61	0,58			
	2,51-2,99	117	2,80	0,66			
	3,00-3,49	77	3,28	0,56			
	Toplam	318	2,77	0,71			
Bilişsel güven	Belirtilmemiş	38	2,44	0,90	15.685	.000	1<3 ve 4 3 ve 4>1 ve 2
	2,50 ve altı	86	2,39	0,97			
	2,51-2,99	117	2,95	0,93			
	3,00-3,49	77	3,28	0,88			
	Toplam	318	2,82	0,99			
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Belirtilmemiş	38	1,86	0,46	36.421	.000	1<2, 3, 4 4>1, 2, 3
	2,50 ve altı	86	2,30	0,66			
	2,51-2,99	117	2,54	0,73			
	3,00-3,49	77	3,09	0,58			
	Toplam	318	2,53	0,75			
Bilişsel farkındalık	Belirtilmemiş	38	2,22	0,71	15.056	.000	1<3, 4 4>1, 2, 3
	2,50 ve altı	86	2,34	0,80			
	2,51-2,99	117	2,60	0,71			
	3,00-3,49	77	3,04	0,82			
	Toplam	318	2,59	0,81			

1=belirtilmemiş, 2= 2,50 ve altı, 3=2,51-2,99 ve 4=3,00-3,49

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarı durumuna göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı durumuna göre Üstbiliş Ölçeği alt boyutlarından “olumlu inançlar”, “kontrol edilmezlik ve tehlike”, “bilişsel güven”, “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F=21.437$; $p<.05$: $F=39.690$; $p<.05$: $F=15.685$; $p<.05$: $F=36.421$; $p<.05$: $F=15.056$; $p<.05$). Araştırmada tek yönlü Anova sonrası Post-hoc testlerinden hangisinin yapılacağına karar verilebilmesi için

varyansların homojenliğinin test edilmiştir. Yapılan tek yönlü Anova testi sonucunda “kontrol edilemezlik ve tehlike” ve “bilişsel güven” boyutlarında varyansların homojen olduğu (Levene testinde $p>.05$), “olumlu inanışlar”, “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” boyutlarında varyansların homojen olmadığı (Levene testinde $p<.05$) belirlenmiştir. Araştırmada varyansları homojen olan değişkenler için “Scheffe”, varyansları homojen olmayan değişkenler için ise “Tamhane 2” testi yapılmış olup akademik başarı durumuna göre ortaya çıkan farklar belirlenmiştir.

Tablo 18

Akademik Başarı Durumunu Göre Üstbiliş Ölçeği Alt Boyut Puanları Fark Testi Sonuçları

	I	J	Ort. farkı (I-J)	Std. hata	P*
Olumlu inançlar	Belirtilmemiş	2,50 ve altı	-,51969*	0,14474	0,003
		2,51-2,99	-1,02913*	0,13615	0,000
		3,00-3,49	-1,07752*	0,16141	0,000
	2,50 ve altı	Belirtilmemiş	,51969*	0,14474	0,003
		2,51-2,99	-,50944*	0,10989	0,000
		3,00-3,49	-,55784*	0,13997	0,001
Kontrol edilemezlik ve tehlike	Belirtilmemiş	2,50 ve altı	-,61434*	0,11886	0,000
		2,51-2,99	-,80199*	0,11823	0,000
		3,00-3,49	-1,27706*	0,11956	0,000
	3,00-3,49	Belirtilmemiş	1,27706*	0,11956	0,000
		2,50 ve altı	,66272*	0,08918	0,000
		2,51-2,99	,47506*	0,08834	0,000
Bilişsel güven	Belirtilmemiş	2,50 ve altı	0,05100	0,18019	0,994
		2,51-2,99	-,51582*	0,17272	0,032
		3,00-3,49	-,84495*	0,18339	0,000
	2,51-2,99	Belirtilmemiş	,51582*	0,17272	0,032
		2,50 ve altı	,56682*	0,13139	0,000
		3,00-3,49	-0,32913	0,13575	0,120
	3,00-3,49	Belirtilmemiş	,84495*	0,18339	0,000
		2,50 ve altı	,89595*	0,14513	0,000
		2,51-2,99	0,32913	0,13575	0,120
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Belirtilmemiş	2,50 ve altı	-,44900*	0,10316	0,000
		2,51-2,99	-,68320*	0,10069	0,000
		3,00-3,49	-1,23348*	0,09981	0,000
	3,00-3,49	Belirtilmemiş	1,23348*	0,09981	0,000
		2,50 ve altı	,78448*	0,09679	0,000
		2,51-2,99	,55028*	0,09415	0,000
Bilişsel farkındalık	Belirtilmemiş	2,50 ve altı	-0,20461	0,15835	0,737
		2,51-2,99	-,48572*	0,14296	0,006
		3,00-3,49	-1,18324*	0,17731	0,000
	3,00-3,49	Belirtilmemiş	,81744*	0,15122	0,000
		2,50 ve altı	,70392*	0,11967	0,000
		2,51-2,99	,43999*	0,11193	0,002

1=belirtilmemiş, 2= 2,50 ve altı, 3=2,51-2,99 ve 4=3,00-3,49, * $p<.05$ olan grupların ortalamaları arasında fark vardır.

Araştırmada katılımcıların akademik başarı durumuna göre Üstbilis Ölçeği alt boyutuları ortalamaları arasındaki farklar belirlenmiştir. Buna göre akademik başarı düzeyini belirtmemiş ve akademik başarı ortalaması 2,50 ve altı olan öğrencilerin “olumlu inançlar” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,51-2,99 ve 3,00-4,99 olanlardan düşük ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Araştırmada akademik başarı düzeyini belirtmemiş olan öğrencilerin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,50 ve altı, 2,51-2,99 ve 3,00-4,99 olanlardan düşük ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bununla birlikte akademik başarı ortalaması 3,00-3,49 olan öğrencilerin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtmemiş olanlar, 2,50 ve altı, 2,51-2,99 olanlardan yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Araştırmada akademik başarı düzeyi 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olan öğrencilerin “bilişsel güven” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtilmemiş ve 2,50 ve altı olanlardan yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Araştırmada akademik başarı düzeyini belirtmemiş olan öğrencilerin “düşüncelerini kontrol ihtiyacı” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,50 ve altı, 2,51-2,99 ve 3,00-4,99 olanlardan düşük ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bununla birlikte akademik başarı ortalaması 3,00-3,49 olan öğrencilerin “düşüncelerini kontrol ihtiyacı” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtmemiş olanlar, 2,50 ve altı, 2,51-2,99 olanlardan yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Araştırmada akademik başarı düzeyini belirtmemiş olan öğrencilerin “bilişsel farkındalık” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,51-2,99 ve 3,00-4,99 olanlardan düşük ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bununla birlikte akademik başarı ortalaması 3,00-3,49 olan öğrencilerin “bilişsel farkındalık” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtmemiş olanlar, 2,50 ve altı, 2,51-2,99 olanlardan yüksek ve farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Akademik Erteleme Davranışı İle İlgili Bulgular

Bu bölümde akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19

Akademik Erteleme Davranışı İle İlgili Ortalama ve Genel Sonuçlara İlişkin Bulgular

Ölçek	N	Ort.	Std. s.	Sonuç
Akademik Erteleme Davranışı	318	3,01	0,74	Orta

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üstbiliş düzeyi ortalamaları 3,01 olarak hesaplanmış olup öğrencilerin akademik erteleme davranışı düzeyi “**orta**” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 20

Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının T Testi

Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. s.	t	p
Akademik Erteleme Davranışı	Erkek	183	2,95	0,72	-1.711	0.08
	Kadın	135	3,10	0,76		
	Toplam	318	2,76	0,85		

Tablo...’da cinsiyet gruplarına göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre daha çok akademik erteleme davranışı sergilediği görülmektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($t=-1.711$; $p>.05$).

Tablo 21

Yaş Gruplarına Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü

Anova Testi Sonuçları

	Yaş	n	Ort.	Std. s.	F	p	Fark
Akademik Erteleme Davranışı	19-21 yaş	123	2,92	0,65	2.478	.086	Yok
	22-24 yaş	144	3,03	0,77			
	25 yaş ve üstü	51	3,18	0,82			
	Toplam	318	3,01	0,74			

1=19-21 yaş, 2=22-24 yaş ve 3=25 yaş ve üstü, * $p<.05$ olan grupların ortalamaları arasında fark vardır.

Tablo 23’te yaş gruplarına göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde akademik erteleme davranışı en düşük 19-21 yaş, en yüksek ise 25 ve üstü yaş gruplarında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaş düzeyine bağlı olarak

akademik erteleme davranışı ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre akademik erteleme davranışı ortalamaları arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.478$; $p>.05$).

Tablo 22

Aile Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının T Testi Sonuçları

	Aile birliktelik durumu	N	Ort.	Std. s.	t	p
Akademik Erteleme Davranışı	Evli	254	2,95	0,77	-3.299	0.001
	Tek ebeveynli (boşanma, vefat, terk, ayrı yaşama)	64	3,28	0,53		
	Toplam	318	3,01	0,74		

Tablo 24'te katılımcıların aile birliktelik durumuna göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde anne ve babasının evlilik birlikteliği devam edenlerin akademik erteleme davranışı ortalamalarının, tek ebeveynli ailesi olanlardan düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin aile birliktelik durumuna göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda aile birlikteliği durumuna göre akademik erteleme davranışının farklılaştığı ($t=-3,299$; $p<.05$) farklılığın ise aile birlikteliği devam eden katılımcılar lehine gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 23

Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Sınıf	n	Ort.	Std. s.	F	p
Akademik Erteleme Davranışı	1. sınıf	52	3,16	0,78	2.949	.033
	2. sınıf	94	2,83	0,65		
	3. sınıf	90	3,07	0,82		
	4. sınıf	82	3,07	0,69		
	Toplam	318	3,01	0,74		

1=1.sınıf, 2= 2.sınıf, 3=3.sınıf ve 4=4.sınıf

Tablo 25’te öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde akademik erteleme davranışı en düşük 2.sınıf, en yüksek ise 1.sınıf öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre akademik erteleme davranışı ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F=2.949$; $p<.05$). Araştırmada tek yönlü Anova sonrası Post-hoc testlerinden hangisinin yapılacağına karar verilebilmesi için öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışının varyansının homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (Levene testinde $p>.05$). Araştırmada varyansları homojen olan değişkenler için “Scheffe” testi yapılmış olup öğrenim görülen sınıf gruplarına göre akademik erteleme davranışlarında ortaya çıkan farklar belirlenmiştir.

Tablo 24

Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Fark Testi Sonuçları

(I)	(J)	Ort. farkı (I-J)	Std. hata	P
1.sınıf	2.sınıf	,32901*	0,12668	0,048
	3.sınıf	0,09091	0,12768	0,892
	4.sınıf	0,09381	0,12994	0,888

1=1.sınıf, 2= 2.sınıf, 3=3.sınıf ve 4=4.sınıf, * $p<.05$ olan grupların ortalamaları arasında fark vardır.

Araştırmada katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre akademik erteleme davranışı ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 1. Sınıfta öğrenim görenlerin akademik erteleme davranışlarının 2. sınıfta öğrenim görenlerden yüksek ve ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 25

Akademik Başarı Durumuna Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Akademik başarı	n	Ort.	Std. s.	F	p	Fark
Akademik	Belirtilmemiş	38	3,85	0,63	51.608	.000	1>2, 3 ve 4
Erteleme	2,50 ve altı	86	3,32	0,66			2>3 ve 4
Davranışı	2,51-2,99	117	2,85	0,65			3> 4
	3,00-3,49	77	2,50	0,44			
	Toplam	318	3,01	0,74			

1=belirtilmemiş, 2= 2,50 ve altı, 3=2,51-2,99 ve 4=3,00-3,49

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarı durumlarına göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına göre akademik erteleme davranışı ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F=51.608$; $p<.05$). Araştırmada tek yönlü Anova sonrası Post-hoc testlerinden hangisinin yapılacağına karar verilebilmesi için akademik başarı durumlarına göre akademik erteleme davranışının varyansının homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir (Levene testinde $p<.05$). Araştırmada varyansları homojen olmayan değişkenler için “Tamhane 2” testi yapılmış olup katılımcıların akademik başarı durumlarına göre akademik erteleme davranışlarında ortaya çıkan farklar belirlenmiştir.

Tablo 26

Akademik Başarı Durumuna Göre Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Fark Testi Sonuçları

(I)	(J)	Ort. farkı (I-J)	Std. hata	P
Belirtilmemiş	2,50 ve altı	,52925*	0,12489	0,000
	2,51-2,99	,99291*	0,11897	0,000
	3,00-3,49	1,34250*	0,11386	0,000
2,50 ve altı	Belirtilmemiş	-,52925*	0,12489	0,000
	2,51-2,99	,46366*	0,09361	0,000
	3,00-3,49	,81325*	0,08701	0,000

1=belirtilmemiş, 2= 2,50 ve altı, 3=2,51-2,99 ve 4=3,00-3,49, * $p<.05$ olan grupların ortalamaları arasında fark vardır.

Araştırmada katılımcılardan akademik başarısını belirtmeyenlerin akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 2,50 ve altı, 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Araştırmada akademik başarısı 2,50 ve altı olanların akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Araştırmada akademik başarısı 2,51-2,99 olanların akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Değişkenler Arasındaki İlişkiler İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Üstbiliş ve Akademik Erteleme Davranışı Ölçek’lerinin birbiri ile ilişkisi analiz edilmiştir.

Tablo 27*ÜÖ Alt Boyut ve AEDÖ Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

		Akademik erteleme davranışı
Olumlu inançlar	Pearson Korelasyon	-,394**
	P	0,000
	N	318
Kontrol edilemezlik ve tehlike	Pearson Korelasyon	-,546**
	P	0,000
	N	318
Bilişsel güven	Pearson Korelasyon	-,323**
	P	0,000
	N	318
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Pearson Korelasyon	-,522**
	P	0,000
	N	318
Bilişsel farkındalık	Pearson Korelasyon	-,372**
	P	0,000
	N	318
Genel (Üstbilis)	Pearson Korelasyon	-,538**
	P	0,000
	N	318

Araştırmada ÜÖ ve alt boyutları ile AEDÖ arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda Üstbilis Ölçeği toplam puanı ile Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.538$; $p < .05$). Ortaya çıkan bu sonuç üniversite öğrencilerinin üstbilis becerisi, yani kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışın azalacağını göstermektedir.

Araştırmada ÜÖ alt boyutlarından “*olumlu inançlar*” ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.394$; $p < .05$). Ortaya çıkan bu sonuç üniversite öğrencilerinin endişenin işlevselliğine yönelik olumlu inançlarındaki artışlarının akademik erteleme davranışında bir azalış oluşturacağını göstermektedir.

Araştırmada ÜÖ alt boyutlarından “*kontrol edilmezlik ve tehlike*” ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.546$; $p < .05$). Ortaya çıkan bu sonuç üniversite öğrencilerinin endişe ile ilgili olumsuz inançlarındaki artışların yüksek düzeyde akademik erteleme davranışında bir azalış oluşturacağını göstermektedir.

Araştırmada ÜÖ alt boyutlarından “*bilişsel güven*” ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.323$; $p < .05$). Ortaya çıkan bu

sonuç üniversite öğrencilerinin kendi bellek süreçlerine olan güvenindeki artışların akademik erteleme davranışında bir azalış oluşturacağını göstermektedir.

Araştırmada ÜÖ alt boyutlarından “*düşünceleri kontrol ihtiyacı*” ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.522$; $p<.05$). Ortaya çıkan bu sonuçtan hareketle kişinin düşüncelerini kontrol etmesinin gerekliliğine ve kontrol edemediği durumların sonuçlarına ilişkin inançlarındaki artışların akademik erteleme davranışında bir azalış oluşturacağını göstermektedir.

Araştırmada ÜÖ alt boyutlarından “*bilişsel farkındalık*” ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.372$; $p<.05$). Ortaya çıkan bu sonuçtan hareketle kişinin düşüncelerini izlemesi ve düşüncelerinin farkında olma eğiliminde olması, akademik erteleme davranışında bir azalış oluşturacağını göstermektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde olumsuz üstbiliş ile alt boyutları olan “olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven, düşünceleri kontrol ihtiyacı, bilişsel farkındalık” ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki, akademik erteleme davranışı ile üst biliş ve alt boyutlarının üniversite öğrencilerinde sosyo-demografik özelliklere göre farklılıkları literatür bilgileri ile birlikte tartışılmıştır.

Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri İle Üstbiliş Ölçeği Alt Boyutları Ve Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeyleri

Araştırma sonucunda katılımcıların olumsuz üstbiliş düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların endişelenmenin, plan yapma ya da problem çözmeye yardımcı olduğuna dair inançlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda bireyin işlevlerini yerine getirebilmesi ve güvende kalabilmesi için endişelerinin kontrol etmesi gerektiğine yönelik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçtan hareketle katılımcıların endişenin kontrol edilebilir bir durum olduğunu düşündüklerini, endişenin kontrol edilemezse bireyin işlevlerini yerine getirmesine, güvende kalmasına olumsuz etkide bulunabileceğini göstermektedir. Araştırmada katılımcıların kendi bellek ve dikkat yeteneklerine güvenin düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcıların kelimeler ve isimler konusunda belleğine güvendiği, belleklerinin kendilerini yanıltma düzeyinin düşük olduğu ve olayları hatırlama konusunda belleklerine güven düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada katılımcıların endişelenmenin tehlikeli olduğuna yönelik inançlarının düşük ve endişelenme durumunun kontrol altına alınabilir bir durum olduğuna yönelik inançlarının ise yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak katılımcıların batıl inanç, cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyaçlarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada katılımcıların kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraştığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların zihninin nasıl çalıştığını bildiği, düşüncelerini izlemek yerine onlarında farkında olduğu ve düşüncelerini gözden geçirdiğine yönelik sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tosun ve Irak'ın (2008) çalışmasında üst biliş ölçeğinden alınan en yüksek puanlardan birinin de bilişsel farkındalık boyutunda olduğu görülmektedir. Ortaya

ıkan bu sonuç araştırma ile benzerlikler içermektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlar, niversite ğrencilerinin aldıkları eğitimin bilişsel farkındalıkları üzerinde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre olumlu inançlar, kontrol edilmezlik ve tehlike ile ilgili bilişlerinin birbirine benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde cinsiyete göre olumlu inançların farklılaşıp farklılaşmadığı ile farklı sonuçlar bulunmaktadır. zili ve Yaraabaş'ın (2017), Durusoy (2019), Tangız (2020) alışmasında erkeklerin olumlu inançlarının kadınlardan yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Demir ve zmen (2011), iceki (2019), Eser (2019), Savaşan (2019) alışmasında olumlu inançların cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmış olup araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlikler göstermektedir. Araştırmada katılımcıların olumlu inanç düzeylerinin birbirine benzer sonuçlar içermesi, araştırmanın gerçekleştirildiği grubun birbirine benzer olması ile açıklanabilir.

Araştırmada kadınlara erkeklerle göre bilişsel güven düzeylerinin düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç erkeklerin kendi dikkat ve hafıza süreçlerine olan güvenin kadınlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Demir ve zmen (2011), Eser (2019) alışmasında kadınlara bilişsel güven düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu, Nazik ve diğerleri (2014), iceki (2019), Savaşan (2019), Durusoy'un (2019), Tangız (2020) alışmasında ise cinsiyete göre bilişsel güven ortalamalarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada bilişsel güven düzeyinin kadınlarda düşük olmasının nedenleri arasında öğrenim görülen bölüm ile ilgili olabileceği ifade edilebilir. İstediği bölüme ve istediği niversiteye gidememe kadınlara kendi bellek ve dikkat yeteneklerine güven düzeyinin düşük olmasına neden olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada kadınlara erkeklerle göre düşünceleri kontrol ihtiyaı düzeylerinin düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Savaşan'ın (2019) alışması ile benzer sonuçlar içermektedir. Eser (2019), iceki (2019), Durusoy (2019), Tangız (2020) alışmasında ise cinsiyete göre düşünceleri kontrol ihtiyaı ortalamaları arasında fark olmadığı, Demir ve zmen (2011) alışmasında ise kadınlara düşünceleri kontrol ihtiyaı düzeylerinin erkeklerden yüksek, Savaşan'ın (2019) alışmasında ise düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada düşüncelerini kontrol ihtiyaı ile ilgili olarak "cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyaı" içerdiği

düşünüldüğünde erkeklerin bu alt boyuttaki olumsuz üstbilişlerinin kadınlardan yüksek olması toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Erkeklerin düşünceleri kontrol ihtiyacının kadınlardan yüksek olmasının nedenleri arasında erkeğe yüklenen toplumsal roller, üniversite eğitimi sonrası çalışma ve iş bulma olanakları, gelir getirici işlerde çalışma durumları, ailelerine karşı sorumlu olma ve sorumluluklarını yerine getirmediğinde cezalandırılacağına ve sorumlu olacağına yönelik olumsuz inançlarının artabileceği şeklinde yorumlanabilir

Araştırmada kadınların erkeklere göre bilişsel farkındalık düzeylerinin düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Özmen (2011), Eser (2019), Çiçekçi (2019), Durusoy (2019) ve Tangız (2019) çalışmasında cinsiyete göre bilişsel farkındalık ortalamaları arasında fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada erkeklerin kadınlara göre bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olması kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraştığını göstermekte olup bu durum gelecek ile ilgili endişelerden kaynaklandığı ifade edilebilir. Erkeklerin üniversite öğrenimi sonrası durumunun ne olacağı ile ilgili kaygıları olumsuz bilişsel farkındalıkları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında pandemi koşulları, ülkenin genel olarak içinde bulunduğu ekonomik ve siyasi konjonktür sayılabilir.

Araştırmada “olumlu inançlar, düşünceleri kontrol ihtiyacı, bilişsel farkındalık” ile yaş düzeyi arasında ilişki olmadığı ancak “kontrol edilmezlik ve tehlike” ve “bilişsel güven” arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç yaş ile endişenin tehlikeli olduğu ve kontrol edilemeyeceğine dair inanç arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre yaş düzeyine bağlı olarak endişenin kontrol edilebileceğine yönelik inançları arttığı ifade edilebilir. Araştırmada ayrıca yaş ile kişinin kendi dikkat ve hafıza süreçlerine olan güveni arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç yaş düzeyine bağlı olarak kişinin kendi dikkat ve hafıza süreçlerine olan güvenin arttığını göstermektedir. Araştırmada endişelenmenin, plan yapma ya da problem çözmeye yardımcı olduğuna dair, endişelenmeye yönelik olumlu inançların ve batıl inanç, cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyacının yaş düzeyine bağlı olarak azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekici ve Balcı (2018) çalışmasında yaş gruplarına göre “olumlu inançlar, düşünceleri kontrol ihtiyacı, bilişsel farkındalık” ve “bilişsel güven” ortalamaları arasında farklılık olmadığı ancak 20-22 yaş grubunda yer alanların “kontrol edilmezlik ve tehlike” düzeylerinin 18-20 yaş grubunda yer alanlardan anlamlı derecede yüksek ve farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tangız (2020) çalışmasında yaş gruplarına göre olumsuz üstbiliş alt boyutlarının birbirine benzer olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası çalışma ve iş bulma olanakları, gelir getirici işlerde çalışma durumları, ailelerine karşı sorumlu olma ve sorumluluklarını yerine getirmediginde cezalandırılacağına ve sorumlu olacağına yönelik olumsuz inançlarının arttırdığına yönelik bulguları desteklemektedir.

Araştırmada katılımcıların aile birliktelik durumuna göre olumlu inançlar ve bilişsel farkındalık ortalamalarının farklılaşmadığı ancak kontrol edilmezlik ve tehlike, bilişsel güven ve düşünceleri kontrol ihtiyacı ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada annesi ve babası birlikte yaşayan katılımcıların “kontrol edilmezlik ve tehlike”, “bilişsel güven” ve “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ortalamaları, tek ebeveynli aileleri olan katılımcılardan yüksek ve ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Savaşan (2019) çalışmasında aile birliktelik ise “olumlu inançlar”, kontrol edilmezlik ve tehlike”, “bilişsel güven” ve “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ortalamalarının farklılaşmadığı ancak “bilişsel farkındalık” ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin “olumlu inançlar” ile ilgili ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerinden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Demir ve Özmen (2011), Nazik ve diğerleri (2014) çalışmasında sınıf düzeyine göre olumlu inanç ortalamalarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerinden düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 4. sınıf öğrencilerinin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının 2.sınıf öğrencilerinden düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Demir ve Özmen (2011) çalışmasında beşinci sınıf ortalamasının, dördüncü, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça kontrol edilmezlik ve tehlike düzeyinin düşmesinin anlamlı olduğu ifade edilebilir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça bilişsel düzeyin artması, öğrencilerin kendilerine olan güvenin artmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Nazik ve diğerleri (2014) çalışmasında ise kontrol edilmezlik ve tehlike düzeyinin öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada 2. sınıf öğrencilerinin “bilişsel güven” ile ilgili ortalamalarının 4.sınıf öğrencilerinden yüksek ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Demir ve Özmen (2011), Nazik ve diğerleri (2014) çalışmasında sınıf

düzeyine göre bilişsel güven ortalamalarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu son sınıf öğrencilerinin kendi hafıza ve konsantrasyon becerilerine güveni düşük olarak algılamaları öğrenim gördükleri bölümün derslerinin yoğunluğu ve zorluğu ile ilgili olabilir.

Araştırmada 2. sınıf öğrencilerinin “düşünceleri kontrol ihtiyacı” ve “bilişsel farkındalık” ile ilgili ortalamalarının 1. 2. ve 4.sınıf öğrencilerinden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Demir ve Özmen (2011), Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014), Nazik ve diğerleri (2014) çalışmasında sınıf düzeyi ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasında fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç üniversite öğrencilerinin 2.sınıfta iken sorumluluklarının farkına varma, negatif inançlarını kontrol altına alma eğilimlerinin yükseldiğini, bu durumu kontrol altına alamazlarsa gelecekte sorun yaşayacaklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Araştırmada akademik başarı ortalaması 2,50 ve altı olan öğrencilerin “olumlu inançlar” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,51-2,99 ve 3,00-,49 olanlardan düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Nazik ve diğerleri (2014), Savaşan (2019) çalışmasına akademik başarı durumuna göre olumlu inançların farklılaşmadığı birbirine benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada akademik başarı düzeyini belirtmemiş olan öğrencilerin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,50 ve altı, 2,51-2,99 ve 3,00-,49 olanlardan düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte akademik başarı ortalaması 3,00-3,49 olan öğrencilerin “kontrol edilmezlik ve tehlike” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtmemiş olanlar, 2,50 ve altı, 2,51-2,99 olanlardan yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Nazik ve diğerleri (2014), Savaşan (2019) çalışmasına akademik başarı durumuna göre kontrol edilmezlik ve tehlike ortalamalarının farklılaşmadığı birbirine benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada akademik başarı düzeyi 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olan öğrencilerin “bilişsel güven” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtilmemiş ve 2,50 ve altı olanlardan yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Nazik ve diğerleri (2014), Savaşan (2019) çalışmasına akademik başarı durumuna göre bilişsel güven ortalamalarının farklılaşmadığı birbirine benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu üniversite öğrencilerinin bilişsel güven düzeylerinin akademik başarıları üzerinde bir etkinin olabileceğini göstermektedir. Araştırmada akademik başarı düzeyini belirtmemiş olan

öğrencilerin “düşüncelerini kontrol ihtiyacı” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,50 ve altı, 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olanlardan düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte akademik başarı ortalaması 3,00-3,49 olan öğrencilerin “düşüncelerini kontrol ihtiyacı” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtmemiş olanlar, 2,50 ve altı, 2,51-2,99 olanlardan yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Nazik ve diğerleri (2014), çalışmasına akademik başarı durumuna göre düşüncelerini kontrol ihtiyacı ortalamalarının farklılaşmadığı birbirine benzer olduğu Savaşan (2019) çalışmasında ise not ortalaması düşük olanların düşüncelerini kontrol ihtiyacı ortalamaların düşük ve ortalamalarının farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada akademik başarı düzeyini belirtmemiş olan öğrencilerin “bilişsel farkındalık” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olanlardan düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte akademik başarı ortalaması 3,00-3,49 olan öğrencilerin “bilişsel farkındalık” ile ilgili ortalamalarının akademik başarı ortalaması belirtmemiş olanlar, 2,50 ve altı, 2,51-2,99 olanlardan yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Nazik ve diğerleri (2014), Savaşan (2019) çalışmasına akademik başarı durumuna göre bilişsel farkındalık ortalamalarının farklılaşmadığı birbirine benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik Erteleme Davranışı İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının orta düzey olduğu ortaya çıkmıştır. Çetin (2016), Terzi, Uyangör ve Diker (2017), Demir (2017), Demir (2018), Vural ve Gündüz (2019), Demir ve Baloğlu (2020), Akbaş Coşar ve Gedik (2021) tarafından yapılan araştırma bulguları benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuçtan hareketle katılımcıların öğrenilen bilgileri tekrar etme, ders çalışma, öncesinden ders ile ilgili plan yapma gibi bir dizi akademik görevi yerine getirilme düzeyinin orta olması öğrenim görülen bölüm ile ilgili olabilmektedir.

Araştırmada erkeklerin akademik erteleme davranışının kadınlardan düşük olduğu ancak ortalamalarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Yiğit ve Dilmaç (2011), Akbaş Coşar ve Gedik (2021) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Şeker ve Saygı (2013) çalışmasında ise kadınların erkeklere göre daha çok akademik erteleme davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Sarioğlu (2011), Arslan (2013), Gürültü (2016), Çetin (2016), Gültekin ve Gürer (2018), Vural ve Gündüz (2019), Demir ve Baloğlu (2020), Kara ve Yıldırım (2020)

çalışmasında erkeklerin akademik erteleme davranış düzeylerinin kadınlardan yüksek ve ortalamalarının farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile farklılık göstermektedir. Akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmaması noktasında birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda akademik erteleme davranışının cinsiyete farklılaşmaması öğrenim görülen bölümdeki dersler ile ilgili olabilir. Bazı derslerin araştırma ödevi, sunum, vs. şeklinde olması erkeklerin daha çok akademik erteleme davranışı sergilemelerine neden olduğu ifade edilebilir. Araştırmada cinsiyete göre benzer akademik erteleme davranışların olması, öğrenim görülen üniversitenin özel üniversite olması ile ilgili olabilir. Öğrencilerin yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı sergilemesi, öğrenim süreçlerinin uzamasına ve bununla birlikte öğrenim masraflarının artmasına neden olabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı katılımcıların akademik erteleme davranışı birbirine benzer çıkmıştır.

Araştırmada yaş düzeyine bağlı olarak akademik erteleme davranışının arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada aile birliktelik durumuna göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde anne ve babasının evlilik birlikteliği devam edenlerin akademik erteleme davranışı ortalamalarının, tek ebeveynli ailesi olanlardan düşük olduğu ve farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrenim görülen sınıfa göre akademik erteleme davranışı ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde akademik erteleme davranışı en düşük 2.sınıf, en yüksek ise 1.sınıf öğrencilerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre akademik erteleme davranışı ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim görenlerin akademik erteleme davranışlarının 2. sınıfta öğrenim görenlerden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu Akbaş Coşar ve Gedik (2021) çalışmasından farklılaşmaktadır. Teyfur, Akpunar, Safalı ve Ercengiz (2017), Kara ve Yıldırım (2020), Akbaş Coşar ve Gedik (2021) çalışmasında akademik erteleme davranışının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını bulgulamıştır. Kandemir'in (2010) çalışmasına 4. sınıf üniversite öğrencilerinin ertelemelerde bulunma davranışlarının, diğer sınıf düzeylerinde okuyanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada katılımcılardan akademik başarısını belirtmeyenlerin akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 2,50 ve altı, 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada akademik başarısı 2,50 ve altı olanların akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada akademik başarısı 2,51-2,99 olanların akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Gürkan ve Gündoğdu (2019) çalışmasında genel not ortalaması düşük olan üniversite öğrencilerinin yüksek olan öğrencilere göre daha çok akademik erteleme davranışı sergilediği bulgusuna ulaşmıştır. Akademik başarısı yüksek olanların akademik erteleme davranışının düşük olması beklenmektedir. Elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu ifade edilebilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Belkıs ve Erdinç, 2010; Akbay ve Gizir, 2010; Oran, 2016 Çetin ve Ceyhan, 2017: Ekinci ve Gökler, 2017: Uçar, 2020).

Araştırmada Üstbiliş Ölçeği toplam puanı ile Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuç üniversite öğrencilerinin üstbiliş becerisi, yani kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışın azalacağını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Bedel (2017), Gürkan ve Gündoğdu (2019), Vural ve Gündüz'ün (2019) çalışması ile benzerlik göstermekte olup lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Demir ve Baloğlu (2020) çalışmasından farklılaşmaktadır. Farklılığın nedeni araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem grubun farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonucun genel olarak literatürle uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Sonuçlar

Araştırmanın ilk hipotezi üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ile akademik erteleme arasında ilişki olacağı yönde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde olumsuz üstbilişler ile akademik erteleme arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Araştırmada ilk hipotezinin alt bölümünde yer alan birinci alt hipotezde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin olumlu inançlar alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki olacağı yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin olumlu inançlar

alt boyutu ile akademik erteleme arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Araştırmada ikinci alt hipotezde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin bilişsel farkındalık alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki olacağı yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin bilişsel farkındalık alt boyutu ile akademik erteleme arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Araştırmada üçüncü alt hipotezde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin bilişsel güven alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki olacağı yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin bilişsel güven alt boyutu ile akademik erteleme arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Araştırmada dördüncü alt hipotezde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin kontrol edilemezlik alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki olacağı yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin kontrol edilemezlik alt boyutu ile akademik erteleme arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Araştırmada beşinci alt hipotezde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutu ile akademik erteleme arasında ilişki olacağı yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinde olumsuz üstbilişler ölçeğinin düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutu ile akademik erteleme arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci hipotezinde Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik erteleme davranışları farklılık olduğu yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde erkeklerin akademik erteleme davranışının kadınlardan düşük olduğu ancak ortalamalarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü hipotezinde Üniversite öğrencilerinin akademik başarı ortalamalarına göre akademik erteleme davranışları farklılık olduğu yönünde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde akademik başarısı 2,50 ve altı olanların akademik erteleme davranışı, akademik başarısını 2,51-2,99 ve 3,00-3,49 olarak belirtenlerden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü hipotezinde Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik erteleme davranışları farklılık olduğu yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışı ortalamaları incelendiğinde

akademik erteleme davranışı en düşük 2.sınıf, en yüksek ise 1.sınıf öğrencilerinde olduğu belirlenmiş olup 1. sınıfta öğrenim görenlerin akademik erteleme davranışlarının 2. sınıfta öğrenim görenlerden yüksek ve ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci hipotezinde Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre akademik erteleme davranışları farklılık olduğu yönünde oluşturulmuştur. Araştırmada sonuçları incelendiğinde aile birliktelik durumuna göre akademik erteleme davranışı ortalamalarının anne ve babasının evlilik birlikteliği devam edenlerin akademik erteleme davranışı ortalamalarının, tek ebeveynli ailesi olanlardan düşük olduğu ve farklılaştığı belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulardan hareketle başka araştırmacılar şu öneriler üzerinde durulabilir.

Bu araştırma nicel bir araştırma olup aynı örneklem grubunda nitel çalışmalar yapılabilir. Bu sayede üstbilis ve akademik erteleme davranışını etkileyen farklı sosyo-demografik değişkenlere ulaşılabilir. Ayrıca nitel çalışma ile akademik erteleme davranışına neden olan etmenler belirlenerek üstbilis ile ilişkisi ele alınabilir. Nitel bir çalışmanın yapılması hem üstbilis hem de akademik erteleme davranışının arasındaki ilişkinin anlamlandırılmasına faydalı olabilir.

Araştırmada pandemi koşullarında uzaktan eğitim şeklinde sürdürülen öğretim süreçlerinden öğrencilerin üstbilisleri ve akademik erteleme davranışlarında ne tür etkiler yarattığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada örneklem grubu olarak sadece iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri seçilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı örneklem grupları belirlenerek aynı çalışmalar bu guruplar üzerinde tekrarlanabilir. Bu sayede farklı fakülte ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin üstbilis ve akademik erteleme davranış düzeyleri arasında karşılaştırma yapılabilir.

Bu araştırma özel bir üniversite de öğrenim gören iktisadi ve idari bilimler fakültesi ile gerçekleştirilmiş olup yapılacak olan çalışmalarda farklı özel üniversiteler ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile tekrarlanabilir. Hem devlet hem de özel üniversitelerde iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde öğrenim gören Akademik erteleme davranışı ve üstbilis düzeyleri karşılaştırılabilir.

Son olarak bu araştırma Akdeniz bölgesinde bulunan Mersin ilindeki bir özel üniversitede uygulanmıştır. Yapılacak yeni çalışmalar ile farklı il, bölgelerdeki özel ve devlet üniversitesi öğrencileri üzerinde yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2014). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Akbaş Coşar, H. & Gedik, H. (2021). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1) , 32-65
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A., Abacı, R., Çetin, B. (2007). *Bilişlöltesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*.
- Akpınar, B. (2011) . Biliş ve Üst Biliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 353- 365.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301–1310.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5). *Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan çeviren Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara*.
- Arslan, A. (2013). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Gaziantep.
- Atkinson, R. L. ve Atkinson, R. C. (2005). Psikolojiye giriş (Y.Alagon, Çev.)Ankara: Arkadaş.
- Aykut, Ç., Karasu, N. ve Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.
- Bacanlı, H. (2004). Bilişsel ve Duyuşsal Hedefler. Uluslararası 'Değerler ve Eğitimi' Sempozyumu.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27):159-170
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bedel, E.F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (3), 504-514.
- Blatt, S. J., & Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology*.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (1992). *Procrastination Habit*. Buenos Aires: Vergara
- Bytamar, J. M., Saed, O., Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis.
- Coutinho, S. (2007). A.The relationship between goals,metacognition and academic success.
- Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J. J., & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 321-337.
- Crick, F. (2000). Şaşırtan varsayım. (Çev. Sabit Say). Ankara.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. (2016). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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*, 32(2), 1-20.

- Çiçekçi, S. (2019). Sosyal Kaygı İle Üstbiliş Arasındaki İlişkinin Özel Bir Eğitim Kurumundaki Öğrencilerde İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Çiftci, S. (2012). Web Temelli Eğitimde Biliş Üstü Haritalama Aracının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine, Biliş Üstü Farkındalıklarına Ve Başarılarına Etkisi. Yayımlanmış Doktor Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, F. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Demir, M. F. & Baloğlu, N. (2020). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Kullanma Becerileri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1) , 242-259 .
- Demir, M. F. (2021). Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2(1), 68-83.
- Demir, M. F.(2018). Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demir, Y. & Özmen, Y. S. K. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3) , 145-160.
- Demircioğlu, H. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Deroy, O., Spence, C., Noppeney, U. (2016). Metacognition in multisensory perception.
- Dienes Z, Perner J (1999) A theory of implicit and explicit knowledge. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Doğan, A.(2013).Üst biliş ve Üst bilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3.
- Doğan, E. (2009). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu Yakası örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dryden, W. (2000). *Overcoming Procrastination*. London: Sheldon Press.
- Duman, B. (2008). *Üstbilişsel-Bilişsel Farkındalık, Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Dunlosky, J., & Thiede, K. W. (1998). What makes people Experiment more? An evaluation
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., Kruger, J. (2003). Why People Fail to Recognize Their Own Incompetence.
- Durusoy, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, bilinçli farkındalık ve üstbilişlerin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Ekici, F. Y., & Balcı, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 345-359.
- Ekinci, E., & Gökler, R. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterliliklerinin Ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlikleri Üzerine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(50).
- Ellis, A., Knaus, W.J. (1979). *Overcoming Procrastination: or, How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles*. Signet.
- Ertural, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst biliş ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eser, B. (2019). Majör Depresif Bozukluk Tanısı Alan Hastalarda Depresif Belirti Şiddeti, Üstbilişler Ve Obsesif İnanışlar Arasındaki İlişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Fernie, A. B., Bharucha, Z., Nikcevic, V.A., Marino, C., Spada, M.M. (2017) A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210,196-203.
- Ferrari, J. R. & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135-142.
- Ferrari, J. R. & Pychyl, T. A. (2000). Procrastination: Current issues and new directions. *Journal of Social Behavior and Personality*.
- Ferrari, J.R. ve Beck, B. (1999). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive– developmental inquiry. *American psychologist*.
- Flavell, J. H. (1981). Monitoring social cognitive enterprises: Something else that may develop in the area of social cognition. *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, 272-287
- Fourrier, C., Singhal, G., & Baune, B. T. (2019). Neuroinflammation and cognition across psychiatric conditions. *CNS Spectrums*, 1–12.
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymon, G., Gregoire, S. (2018). Pilot study of a web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination.
- Gama, C. A. (2004). Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments. Submitted for the Degree of Phd. Phil. University Of Sussex.
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gültekin, S. & Gürer, G. T. (2018). Formasyon Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Akademik Özyeterlik Düzeyleri İlişkisi . *International Journal of Computers in Education* , 1 (1) , 49-64
- Gürkan, U. & Gündoğdu, İ. (2019). Fen, Matematik ve Sosyal Bölümlerde Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Mükemmeliyetçiliklerinin ve Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13 (1) , 152-175
- Gürültü, E. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harriott, J., Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of Procrastination among Samples of Adults.
- Hayat, A. A., Kojuri, J., Amını, M. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction.
- Hayes, N. (2011). *Psikolojiyi Anlamak*. Optimist Yayınları.
- Hen, M., Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination.
- Hıdıroğlu, N., Ç. (2018). Üstbiliş Kavramına Ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış.
- Irak, M. (2012). Üst-Bilis ve Benlik Saygisinin Bellek Hakkındaki İnançlar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 35. İstanbul

- Kağan, M.(2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Kahramanoğlu, H. (2018). Üst biliş ve pozitif psikolojik sermayenin sınav kaygısı ile ilişkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kandemir, M. (2010). “Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model”. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, Ö., & Yıldırım, İ. (2020). Investigation of The Relationship Between Leisure Time Exercise Participation and Academic Procrastination of High School Students. *Bilim Kurulu–Scientific Board*, 70.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3 (1) , 44-6.
- Kol, S. (2011).Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.1-21.
- Koroğlu, E. (2010). Umut Kapısı Psikiyatri. Ankara: HSB Basım Yayın.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*.
- Mabel, P. A., & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280–296.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Mccormick, C. B., G. E. Miller ve M. Presley. (1989). Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications. New York: Springer-Verlag.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786.
- Milgram, N. A. (1987). The many faces of procrastination: Implications and recommendations for counselors.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*.
- Milgram, NA. , Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. *European Journal of Personality*, 14:141-156.

- Moritz, S., Lysaker, P.H. (2018). Metacognition – What did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions.Schizophr. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.06.00>
- Nazik, F., Sönmez, M., & Güneş, G. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3).
- Norris, D., Cutler, A.(2021). More why, less how: What we need from models of cognition.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinations and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 103-109.
- Ophelia, D.,Charles,S., and Uta,N. (2016) Metacognition in Multisensory Perception.
- Oran, S. (2016). Anadolu Lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Özsoy, F. ve Kuloğlu, M. M. (2017). Major depresif bozukluk ve panik bozukluk hastalarında üstbiliş işlevlerinin değerlendirilmesi. *Journal Of Contemporary Medicine*, 7(1), 42-49.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*.
- Öztürk Ova, N. (2011). Güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbiliş eğilimlerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Özüoğlu, N., ve Yazarbaş, G. (2007). Sigara kullanan ve kullanmayan bireylerde bilişsel farkındalık, üstbiliş ve kaygı duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Düşünen Adam, Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30(1), 31-32.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 15-5
- Plotnik,R. (2007). Psikoloji'ye Giriş. (Çev. Tamer Geniş).İstanbul: Kaktüs Yayınları
- Rinaldi, R. A., Roper, C. L., Mehm, J. (2019). Procrastination as evidence of executive functioning impairment in college students.
- Roth, G., & Dicke, U. (2019). Origin and evolution of human cognition. *Progress in brain research*, 250, 285-316.
- Saraç, S. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

- Yayımlanmış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarioğlu, F. A. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Savaşan, İ. (2019). Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Olumsuz Üst Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Saya, G. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schoenfeld, A. (1985).
- Semerci, Ç., & Elaldı, Ş. (2011). Metacognitive beliefs of medical students (Cumhuriyet University Sample). Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(2), 37-49.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal Of Counseling Psychology
- Steel, P., and Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. Aust. Psychol. 51, 36–46.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tangız, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çağ Üniversitesi örneği, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Terzi, A.R., Uyangör, N. & Dülker, A.P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: Formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, Route Educational and Social Science Journal, 4 (7), 52-62.
- Teyfur, M. Akpunar, B. Safalı, S. ve Ercengiz, M. (2017). “Eğitim fakültesi öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”, Turkish Studies, (12/33) 625-640.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study Of Procrastination, Performance, Stress And Health: The Cost And Benefits Of Dawdling. Psychological Science

- Tosun, A., & Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1)
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Güncel Türkçe Sözlük. www.sozluk.gov.tr. Erişim tarihi: 10.02.2021)
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55.
- Uygur, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete düzeyinin erken dönem uyumsuz şemalar ve üst bilişler ile ilişkisinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Ünal, B. E. (2019). Eşik altı obsesif kompulsif bozukluk belirtilerinde üst bilişsel faktörlerin etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vural L, Gündüz G. F (2019). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(1), 307 - 330. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.527226
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester. UK: Wiley.
- Wells, A., (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*, Guildford Press, New York.
- Wells, A., Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the meta-cognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behav Res Ther*, 42:385–396.
- Yaycı, L., Düşmez, İ. (2016). Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 80-101.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yiğit, R. ve Dilmaç B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 159-178.
- Young, A., Fry, J. D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 1-10.
- Zhou, M. (2019). The role of personality traits and need for cognition in active procrastination.

EKLER

EK- A. Etik Kurulu İzini Talep Formu ve Onay Tutanak Formu Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZNİ / ETİK KURULU İZNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	
ADI VE SOYADI	Berfin Özge AKSU
ÖĞRENCİ NO	201910050
TEL. NO.	
E - MAİL ADRESLERİ	
ANA BİLİM DALI	Psikoloji
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLİK KAYDININ YAPILIP YAPILMADIĞI	2021 / 2022 BAHAR DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	Üstbiliş düzeyi ve akademik erteleme arasındaki ilişki
TEZİN AMACI	Araştırmanın amacı Çağ Üniversitesi Lisans öğrencilerinin üstbiliş ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmektir.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Üstbiliş özelle kişinin öğrenme sürecinde kendisi hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunu içerir.Üstbiliş bir çok konu için araştırılmıştır.Bu araştırmada ise akademik erteleme ile ilişkisine bakılacaktır.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Çağ Üniversitesi
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	Çağ Üniversitesi -Yenice-Mersin
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER	Çağ Üniversitesi Lisans öğrencilerine ölçekler uygulanacaktır.
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇEKLERİN UYGULANACAĞI	1-Kişisel Bilgi Formu 2-Üstbiliş Ölçeği -30 3-Akademik Erteleme Ölçeği
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, ... V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AİT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1-Kişisel Bilgi Formu (1 sayfa) 2-Üstbiliş Ölçeği -30 (1 sayfa) 3-Akademik Erteleme Ölçeği (1 sayfa)
ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: BERFİN ÖZGE AKSU	ÖĞRENCİNİN İMZASI: Evrak aslı enstitü müdürlüğündedir. TARİH:31 / 05/ 2021

ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: BERFİN ÖZGE AKSU		ÖĞRENCİNİN İMZASI: Evrak aslı enstitü müdürlüğündedir TARİH: 31/ 05/ 202021				
TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU						
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.						
2. Anılan konu Psikoloj. faaliyet alanı içerisine girmektedir.						
1.TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2.TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	ANA BİLİM DALI BAŞKANININ ONAYI	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI			
Adı - Soyadı: Soner ÇAKMAK	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ	Adı - Soyadı: Murat KOÇ			
Unvanı: Dr. Öğr. Üyesi	Unvanı:	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı: Doç. Dr.			
İmzası:	İmzası:	İmzası:	İmzası:			
... / ... / 20...	... / ... / 20...	... / ... / 20...	... / ... / 20...			
ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AİT BİLGİLER						
Adı - Soyadı: Şehnaz ŞAHİNKARA KAŞ	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Mustafa BAŞARAN	Adı - Soyadı: Mustafa Tevfik ODMAN	Adı - Soyadı: Hüseyin Mahir FİSUNOĞLU	Adı - Soyadı: Jülide İNÖZÜ
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.
İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.	İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.	İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.	İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.	İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.	İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.	İmzası : Evrak aslı enstitü müdürlüğünde dir.
... / ... / 20...	... / .. / 20...	... / ... / 20...	.. / ... / 20...	... / ... / 20...	... / ... / 20...	... / ... / 20...
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi
OY BİRLİĞİ İLE		Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Jüri Üyelerince İncelenmiş olup, 31 / 05/ 2021 - 31 / 05 / 2021 tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli iznin verilmesi taraflarımızca uygundur.				
OY ÇOKLUĞU İLE						
AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ SEKRETERLİĞİNE ONAYLAR ALINMAK ÜZERE TESLİM EDİLECEKTİR. AYRICA FORMDAKİ YAZI ON İKİ PUNTO OLACAK ŞEKİLDE YAZILACAKTIR.						

EK- B. Ölçek Kullanımı İzin E-postaları

Akademik Erteleme Ölçeği İzin Maili



Deniz Çakıcı

Alıcı: ben ▼

Merhaba,

Çalışmanızda geliştirmiş olduğum Akademik Erteleme Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar başarılar dilerim.

Deniz Çiğdem Çakıcı

iPhone'umdan gönderildi

Üstbiliş Ölçeği İzin Maili



Pinna Psikoloji

Alıcı: ben ▼

Merhaba,

Ahmet Bey ölçekleri kullanabileceğinizi bize ilettili. Ekte bulabilirsiniz.

İyi günler dileriz,

Pinna Psikoloji

EK- C. Etik Kurul İzni



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : E-81570533-044-2100004877
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurul İzni Hk.

02.07.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.06.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004587 sayılı yazınız.

İlgi yazıda söz konusu edilen Berfin Özge Aksu, Öykü Ekin Oktay isimli öğrencilerin tez evrakları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda incelenerek uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ünal AY
Rektör



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-050.01.04-2100004587
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Kararı Alınması Hakkında

22.06.2021

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: 09.03.2021 tarih ve E-81570533-050.01.01-2100001828 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu konulu yazınız.

İlgi tarihli yazınız kapsamında Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki Lisansüstü Programlarda halen tez aşamasında kayıtlı olan **Berfin Özge Aksu, Öykü Ekin Oktay** isimli öğrencilerimize ait tez evraklarının "Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayları" alınmak üzere Ek'lerde sunulmuş olduğunu arz ederim.

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek : 2 Adet öğrenciye ait tez evrakları listesi.

EK- D. Çağ Üniversitesi Tez Anket İzin İstek Belgesi



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-044-2100004878
Konu : Berfin Özge AKSU'ya Tez Anket
İzni Hk.

03.07.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı **Berfin Özge AKSU** isimli öğrencimiz, “**Üstbiliş düzeyi ve akademik erteleme arasındaki ilişki**” konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim üyesi **Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK** danışmanlığında halen yürütmektedir. Adı geçen öğrenci tez çalışmasında **Üniversitemiz bünyesindeki lisans programlarında halen öğrenim gören tüm lisans öğrencilerini** kapsamak üzere kopyası Ek’lerde sunulan anket uygulamasını yapmayı planlamaktadır. Üniversitemiz Etik Kurulunda yer alan üyelerin onayları alınmış olup, gerekli iznin verilmesi hususunu arz ederim.

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek : Tez Etik Kurul Onay Dosyası

Dağıtım:

Gereği:

Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığına

Hukuk Fakültesi Dekanlığına

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığına

Bilgi:

Rektörlük Makamına

EK- E. Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Tez Anket İzni



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Sayı : E-88998576-044-2100005013
Konu : Berfin Özge Aksu'ya Ait Tez
Anket İzni Hk.

08.07.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03.07.2021 tarih ve E-23867972-044-2100004878 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrenci Berfin Özge AKSU'nun *“Üstbiliş Düzeyi ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişki”* konulu tez anket çalışmasını Üniversitemiz bünyesindeki lisans programlarında halen öğrenim gören tüm lisans öğrencilerine uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı

Ek : Öğrenciye ait dökümanlar

Dağıtım:

Gereği:

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:

Rektörlük Makamına

EK- F. Sosyo-demografik Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket yürütülen bir tez çalışması için hazırlanmıştır. Araştırmanın doğru bir şekilde yürütülmesi için vereceğiniz bilgilerin gerçekliği önemlidir. Bilgileriniz sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Vaktinizi ayırdığınız ve çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz?

- ☐ Evli
☐ Bekar

2.Yaşınız?

- ☐

3.Anne ve babanızın medeni durumu?

- ☐ Evli
☐ Tek ebeveynli (vefat, boşanmış, vs.)

4.Şu anki sınıf düzeyiniz?

- ☐ 1.Sınıf
☐ 2.Sınıf
☐ 3.Sınıf
☐ 4. Sınıf

5.Genel akademik not ortalamanız:

- ☐

EK- G. Üstbilis Ölçeği

Bu anket kişilerin kendi düşüncelerine ilişkin inançlarını incelemektedir. Aşağıda bireyler tarafından ifade edilmiş bazı inanç maddeleri listelenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak her birine ne kadar katıldığınızı uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz (1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3 kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum). Lütfen tüm maddeleri cevaplandırınız. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.				
Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder	(1)	(2)	(3)	(4)
11.				
Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Düşüncelerimi izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Endişelerim beni delirtebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Düşündüğümün her an farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Zayıf bir belleğim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Belleğime güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm	(1)	(2)	(3)	(4)

EK- H. Akademik Erteleme Ölçeği

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

1. Beni hiç yansıtmıyor
2. Beni çok az yansıtıyor
4. Beni biraz yansıtıyor
3. Beni çoğunlukla yansıtıyor
5. Beni tamamen yansıtıyor

1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım	①	②	③	④	⑤
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm	①	②	③	④	⑤
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım	①	②	③	④	⑤
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır	①	②	③	④	⑤
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir	①	②	③	④	⑤
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım	①	②	③	④	⑤
7	Derslere hazırlanarak gelirim	①	②	③	④	⑤
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım	①	②	③	④	⑤
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim	①	②	③	④	⑤
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm	①	②	③	④	⑤
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim	①	②	③	④	⑤
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.	①	②	③	④	⑤
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım	①	②	③	④	⑤
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.	①	②	③	④	⑤
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.	①	②	③	④	⑤
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem	①	②	③	④	⑤
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum	①	②	③	④	⑤
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım	①	②	③	④	⑤
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim	①	②	③	④	⑤