

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
EĞİLİMİNİN AİLE İKLİMİ VE BİLİŞSEL ESNEKLİK
DURUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hilmi Sedat DEMİRCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP -2025



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hilmi Sedat DEMİRCİ tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğiliminin Aile İklimi ve Bilişsel Esneklik Durumları Açısından İncelenmesi” başlıklı tez, **23/07/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Seher Sevim	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Prof. Dr. Seher Sevim	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr.Üyesi Yasemin Kaygas	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr.Üyesi Tunahan Erpay	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

ÖNSÖZ

Hayat, bazen heyecanla uyandığımız, bazen de nefes alamayacak kadar daraldığımız bir düzen; bu dinamik düzenin içinde, toplumun ve bireylerin yaşantısında iz bırakma çabası içinde olan ben, hem akademik hem de kişisel yolculuğumda ilerlemeyi kendime amaç edindim. Bu tezin ortaya çıkış sürecinde yaşamın bizlere mecbur kıldığı sorumluluklar beni zorlasa da her şeye rağmen çabanın hayatın bir gerçeği olduğu bilinci ile sürecime özen göstermeye dikkat ettim. Bu süreçte, değerli akademisyenlerin rehberliği, sevgili ailemin desteği ve her daim yanımda olanlarımızın katkılarıyla bu süreç benim için daha da anlam kazandı.

Tez danışmanım değerli bilim insanı Prof. Dr. Seher Sevim'e, titiz yönlendirmeleri ve engin bilgisiyle daha gidecek çok yolum olsa da bana kattığı akademik disiplin için minnettarım. Tez savunmamda bulunarak beni onurlandıran jüri üyeleri olarak sürecime katkı sunan, görüşleriyle bakış açımı zenginleştiren Dr. Öğretim Üyeleri Tunahan Erpay ve Yasemin Kaygas hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimimden bu yana desteğini hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Ramin Aliyev'e de gönülden teşekkür ediyorum. Her zaman yanımda olan, yol gösterici ve desteğiyle sürecime anlam katan Orhan Ekinci hocamın varlığı, bu çalışmada ilerlerken bana güç verdi. Ayrıca, tez sürecimde farklı disiplin alanlarından kişilerle çalışma deneyimini bana sunan, değerli görüşlerinden sıkça istifade ettiğim Doç. Dr. Mehmet Karadağ hocama da içten şükranlarımı sunarım.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını aile iklimi, bilişsel esneklik ve sosyodemografik değişkenler bağlamında ele alarak, yaşamın getirdiği zorluklar ve sevinçler arasında varlık bulmaya çalışan bireylerin akademik yaşantılarına yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir.

Hep beraber çıktığımız bu akademik ve kişisel yolculukta başta anne ve babam olmak üzere emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Hilmi Sedat DEMİRCİ
Gaziantep- 2025

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Hilmi Sedat DEMİRCİ

23.07.2025

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
EĞİLİMİNİN AİLE İKLİMİ VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DURUMLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hilmi Sedat DEMİRCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Prof. Dr. Seher SEVİM**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının aile iklimi, bilişsel esneklik ve sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, öğrenim görülen alan) tarafından yordayıcılığının incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 107'si kadın (%40.7), 156'sı erkek (%59.3) olmak üzere toplam 263 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, akademik erteleme düzeyi için “Akademik Erteleme Ölçeği”, aile iklimi düzeyi için aile içi ilişkisellik, bilişsel uyum ve kuşaklararası otorite alt boyutlarından oluşan “Aile İklimi Ölçeği” ve bilişsel esneklik düzeyi için “Bilişsel Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır. Değişkenlerin akademik ertelemeyi yordayıcılık düzeylerini belirlemek üzere standart çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, cinsiyetin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Aile iklimi ölçeği toplam puanı ve bilişsel esneklik puanlarının da akademik erteleme üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Sosyodemografik değişkenlerden Öğrenim görülen alan değişkeninin etkisi incelendiğinde ise, sayısal alan referans kabul edildiğinde, sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu ilişki düşük düzeyde ve ters yönde anlamlıdır. Çalışma, akademik ertelemeyi azaltmaya yönelik geliştirilecek müdahale programlarında aile destekli danışmanlık hizmetleri ile bilişsel esneklik eğitimi programlarının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: akademik erteleme, bilişsel esneklik, üniversite öğrencileri, öğrenim alanı, aile iklimi

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of EDUCATIONAL SCIENCES
GUIDANCE and PSYCHOLOGICAL COUNSELING
THESIS MASTER'S PROGRAM**

**Investigation of University Students' Academic Procrastination
Tendencies in Terms of Family Climate and Cognitive Flexibility.**

Hilmi Sedat DEMİRCİ

MASTER THESIS

**Advisor
Prof. Dr. Seher SEVİM**

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the extent to which university students' academic procrastination behaviors are predicted by family climate, cognitive flexibility, and sociodemographic variables (gender and field of study). The research was conducted using a relational screening model. The sample consisted of 263 students from various faculties and departments at Hasan Kalyoncu University, of whom 107 were female (40.7%) and 156 were male (59.3%). To collect data, a Personal Information Form was administered alongside the Academic Procrastination Scale to measure procrastination levels, the Family Climate Scale—with subdimensions of family relationality, cognitive cohesion, and intergenerational authority—to assess family climate, and the Cognitive Flexibility Scale to evaluate cognitive flexibility. Standard multiple regression analysis was applied to determine each variable's predictive power for academic procrastination. Results indicated that gender had no significant effect on academic procrastination. Likewise, neither the total score on the Family Climate Scale nor scores on the Cognitive Flexibility Scale significantly predicted procrastination. Among the sociodemographic variables, when the numerical field was used as the reference category, students in the verbal field exhibited statistically significantly higher levels of academic procrastination. This relationship was significant at a low level and in an inverse direction. The study underscores the potential importance of incorporating family-supported counseling services and cognitive flexibility training programs into interventions aimed at reducing academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, cognitive flexibility, university students, field of study, family climate

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	vi
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	8
1.3 Çalışmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Erteleme.....	11
2.1.1. Akademik Erteleme	12
2.1.2. Bazı Demografik Değişkenlere Göre Erteleme	13
2.1.3. Ertelemenin Nedenleri	13
2.1.3.1. Bireysel Faktörler.....	13
2.1.3.2. Psikolojik Faktörler.....	14
2.1.3.3. Çevresel Faktörler.....	14
2.1.4. Ertelemenin Sonuçları	15
2.1.5. Ertelemeye Başa Çıkma Stratejileri	15
2.1.5.1. Davranışsal Müdahaleler	15
2.1.5.2. Bilişsel Müdahaleler.....	15
2.1.6. Akademik Ertelemeyi Açıklayan Yaklaşımlar	16
2.1.7. Akademik Erteleme ile ilgili Yapılan Araştırmalar.....	18
2.2. Aile	22
2.2.1. Aile İklimi	23
2.2.1.1 Aile İçi İlişkisellik	24
2.2.1.2. Bilişsel Uyum.....	24
2.2.1.3. Kuşaklararası Otorite.....	25
2.2.2. Aile İklimini Açıklayan Yaklaşımlar	25
2.2.3. Aile İklimi ile ilgili Yapılan Araştırmalar	26
2.3. Bilişsel Esneklik	29
2.3.1. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Yaklaşımlar	30
2.3.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar	31
3. MATERYAL VE YÖNTEM	34

3.1. Araştırmanın Modeli:	34
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Verilerin Toplanması.....	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği	35
3.3.3. Aile İklimi Ölçeği (AİÖ):	36
3.3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği	37
3.4. İşlem	37
3.5. Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	40
4.1. Bulgular	40
4.1.1. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	40
4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Ertelemelerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	41
4.2.1. Cinsiyet ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	43
4.2.2. Aile İklimi ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi	44
4.2.3. Bilişsel Esneklik ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi	45
4.2.4. Öğrenim Alanı ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi	46
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	48
5.1 Sonuçlar	48
5.2 Öneriler	49
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	49
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	50
KAYNAKÇA.....	51
EKLER	60
ÖZGEÇMİŞ	66

TABLÖLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyet, Medeni Durum, Alan ve Anne Baba Birlikteliğine İlişkin Dağılımları.....	34
Tablo 2 Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri	39
Tablo 3 AEÖ, AİÖ ve BEÖ'den Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	40
Tablo 4 Akademik Erteleme ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki.....	42
Tablo 5 Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon.....	43
Şekil 1 Aile İklimi'nin Boyutları.	24

KISALTMALAR

AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği

AiÖ: Aile İklimi Ölçeği

BEÖ: Bilişsel Esneklik Ölçeği

P: Anlamlılık Değeri

R: Korelasyon Katsayısı

Ss : Standart Sapma

BK: Basıklık Katsayısı

ÇK: Çarpıklık Katsayısı

Vb: Ve benzeri

Vd: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problemini, amacını, önemini ve sınırlılıklarını ele almaktadır. Ayrıca, çalışmanın temelini oluşturan kavramlar da açıklanmıştır

1.1. Problem Durumu

Eğitim süreçleri, bireylere bilgi birikimlerini ve yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar. Bu bağlamda, kişiler akademik ve mesleki alanda hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli stratejiler geliştirirler. Örneğin, etkili zaman yönetimi, düzenli planlama ve tekrar teknikleri sıkça başvurulan yöntemler arasındadır. Buna karşın, motivasyon eksikliği, yoğun akademik yük ve çevresel faktörler söz konusu stratejilerin uygulanmasını zorlaştırabilir ve dolayısıyla başarı düzeyini olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda bakıldığında, akademik erteleme kavramının literatürde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Akademik çalışmalarda erteleme eğilimi olarak tanımlanan bu kavram, ilk kez Steel (2007) tarafından kullanılmıştır. Tanıma göre erteleme, bir öğrencinin veya eğitim görevlisinin daha önceden planlanmış olan görevini yerine getirmek yerine o süreyi başka aktivite ve faaliyetlerle geçirmesinden dolayı görevini geciktirmesi olarak ifade edilmektedir. Erteleme davranışının başarı ve motivasyon üzerindeki olumsuz etkisi sebebiyle bireylerin akademik performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir (Steel, 2007).

Her bireyin yaşamının farklı evrelerinde ve çeşitli alanlarda yerine getirmesi gereken görevler ve sorumluluklar bulunur. Ancak bazı insanlar, bu sorumluluklarını sıkça erteleyerek son ana bırakma eğiliminde olurlar. Bu, önemli sorumlulukların genellikle planlanan zamandan daha geç tamamlanmasına ve bazen de istenmeyen sonuçlarla karşılaşılmasına yol açar. Erteleme alışkanlığı, birçok kişinin günlük yaşamında karşılaştığı yaygın bir davranış biçimidir (Topuzoğlu vd., 2021). Çoğu zaman akademik ortamlarda ortaya çıkma durumuna sahip olan erteleme davranışlarının bireylerin özünde doğuştan olarak ortaya çıkan bir yönelim olduğu ileri sürülmüştür (Dikmen, 2021). Bazı bireyler görev ve sorumlulukları belli bir zamanda yapmaları gerektiğini kabul etmelerine rağmen yarına bırakma eğilimi gösterirler. Bu davranışları sergileme durumunda olan bireyler göstermiş oldukları erteleme eylemlerini bir alışkanlık ya da daha doğru ifadeyle kendilerinde bir özellik haline getirmiştir (Steel vd., 2001).

Erteleme, bireylerin görevlerini yerine getirmede yaşadıkları yaygın ve zararlı bir özenetim başarısızlığı olarak tanımlanmaktadır. Ancak, ertelemeyi yalnızca kişisel bir özenetim hatası olarak görmek yetersiz kalmakta; zira bu davranış, görevden kaçınma, görev gecikmesi, öz-yeterlik, dürtüsellik, vicdanlılık, dikkat dağınıklığı, organizasyon becerileri ve başarı motivasyonu gibi çok boyutlu belirleyicilerle de şekillenmektedir. Steel (2007)'e göre, görevden kaçınma; zor veya hoş olmayan görevlerden uzak durma eğilimini ifade ederken, görev gecikmesi ise belirli bir görevin başlatılması ya da tamamlanması sürecinde yaşanan zaman kayıplarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, öz-yeterlik; bireylerin bir görevi başarıyla tamamlayabileceklerine dair inancı, dürtüsellik ise düşünmeden ani kararlar alma eğilimini göstermektedir. Vicdanlılık, sorumluluk bilinci ve titiz çalışma davranışlarıyla ilişkilidir; dikkat dağınıklığı ise görev esnasında odaklanmada yaşanan güçlükleri ifade eder. Organizasyon becerileri, işlerin planlanması ve düzenlenmesindeki yeterliliği, başarı motivasyonu ise hedeflere ulaşmada gösterilen istek ve çabayı ortaya koymaktadır.

Özer ve diğerleri (2009) yapmış oldukları çalışmalarında akademik ertelemeyi, öğrencilerin akademik, idari ve devam eden görevlerini herhangi bir nedenden ötürü ertelemeleri olarak açıklamıştır. Bireyler, sorumluluk olan akademik görevleri tamamlamaktan kaçınmakta sürekli ve kalıcı bir istek duymakta, bu görevleri daha sonraki bir zamana ertelemektedir. Bu, öğrencilerin ders çalışmayı, ödevleri tamamlamayı, sınavlara hazırlanmayı veya diğer akademik sorumluluklarını yerine getirmeyi geciktirmeleri anlamına gelmektedir.

Akademik erteleme öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyen bir davranıştır. Yapılan araştırmalar, ertelemenin daha düşük öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik öz-yeterlik düzeyleri, daha yüksek kaygı, stres ve hastalık düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Hen ve Goroshit, 2012). Akdamar ve Kızılkaya (2022) tarafından üniversite öğrencisi bireyler üzerinde yürütülen çalışmada, akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, umutsuzluk düzeyleri ve akademik başarı bağlamında incelenmiştir. Bulgular, akademik erteleme ile umutsuzluk düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Umutsuzluk düzeyi düşük olan öğrencilerde erteleme davranışının da görece daha az düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Yapılan araştırmalar, çoğu üniversite öğrencisinin bir erteleme davranışı gösterdiğini belirtmektedir (Steel, 2007). Akademik erteleme davranışının düşünme ve bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu araştırmalarca incelenmiş ve bu bağlamda özellikle bilişsel

süreçlerin akademik erteleme davranışı üzerindeki önemi vurgulanmıştır (Balkıs, vd., 2013).

Yurtiçinde ve yurtdışında akademik erteleme üzerine yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çalışmalar, bu davranışın öğrencilerin psikolojik özellikleriyle yakın ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Watson (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, akademik erteleme davranışının düşük sorumluluk duygusu ve duygusal dengesizlik gibi unsurlarla güçlü ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında Maslach ve diğerleri (2001) akademik erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna bulmuşlardır. Diğer çalışmalarda ise akademik erteleme davranışının, güdülenme ve kültürel farklılığa göre değişip değişmediğini incelemiştir. erteleme ve güdülenmenin çeşitli kültürel ortamlarda benzer biçimde işlediğini ortaya koymuştur (Klassen ve Kuzucu, 2009). Zaman yönetimi becerileri ve stres düzeyleri ile ilişkisinde İyi zaman yönetimi becerilerine sahip bireyler, görevlerini daha etkili bir şekilde planlayarak ve organize ederek, stres düzeylerini azaltabileceği bulunmuştur (Eerde, 2003). Öğrencilerin akademik performansları ile erteleme davranışı arasında negatif yönde ilişki olduğu öne sürülmektedir (Tuckman, 1991). Solomon ve Rothblum (1984)'un çalışmalarında ise akademik erteleme davranışının yüksek kaygı düzeyleri ve düşük öz yeterlik ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Steel (2007)'un meta-analiz çalışması düşük öz disiplin, yüksek kaygı ve düşük öz yeterlik gibi faktörlerin, akademik ertelemenin en önemli belirleyicileri arasında yer aldığını göstermiştir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda akademik erteleme eğilimi ile güdülenme, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, odaklanma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Balkıs, vd., 2006). Dikmen'in çalışması (2021) ise akademik erteleme ile gelecek beklentilerini incelemiş ve akademik erteleme eğilimi ile gelecek beklentileri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, mantıkdışı akademik inançların akademik erteleme davranışlarını tetikleyerek akademik başarının düşmesine yol açtığı belirlenmiştir (Balkıs, vd., 2013). Erteleme davranışının öğrencilerin psikolojik özellikleri ve akademik performanslarıyla yakından ilişkili olduğunu, özellikle yüksek kaygı, düşük özsaygı ve aşırı mükemmeliyetçilik gibi olumsuz faktörlerin ertelemeyi artırırken, olumlu akademik başarı göstergelerinin erteleme davranışını azaltıcı etki sunduğunu (Çakıcı, 2003; Özer ve Altun, 2011) ortaya koymaktadır.

Gargari ve diğerkleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, lisans öğrencileri arasında tahmin edilen sorunlu akademik erteleme oranının %70 ila %95 arasındadır. Bu oran erteleme davranışının sıklığına yönelik önemli bir veri sunmaktadır. Birçok kavramla bağlantılı olsa da erteleme durumunun asıl sorun mu yoksa sadece bir semptom mu olduğu hala tartışılmaktadır. Bu karmaşıklık, ertelemenin genelinde yapılacak araştırmaların önemini vurgular. İlk adım, erteleme durumunun geniş bir alanda gerçekleştirilen önemsenmesi gereken bir sorun olduğu düşüncesini benimsemektir. Ortaya çıkan tabloda ise hem dünya genelinde hem de ülkemizde bu alanda daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Topuzoğlu vd., 2021).

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın taraması, akademik ertelemeye etki edebileceği ne sürülen çeşitli değişkenleri ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ise bu değişkenler arasından aile ikliminin öğrencilerin erteleme davranışları üzerindeki etkisinin ayrıntılı olarak incelenmesine odaklanılmıştır.

Bireyler aile içinde sevgi, saygı, dayanışma ve sorumluluk gibi temel değerleri öğrenirler. Aile, aynı zamanda bireylerin kimlik ve kişilik gelişiminde de önemli bir rol oynar. Bireyler, aile içinde edindikleri değerler ve davranış kalıpları ile topluma uyum sağlarlar ve toplumsal rollerini yerine getirirler (Tercan, 2003). Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin incelendiği bir çalışmada aileye dair durumların; aile yeleri arasındaki iletişim, değerler ve etkileşim biçimleri gibi unsurlar aracılığıyla öğrencilerin akademik performansı üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici bir ailede öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve öz-yeterlik algıları olumlu yönde etkilenererek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmesine ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılmasına olanak sağlamaktadır (Sarier, 2016).

Aile yapısı ve dinamikleri, kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörlerin karmaşık etkileşimleri sonucunda çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Bu faktörlerin her biri, ailelerin büyüklüğü, aile yeleri arasındaki roller, ebeveynlik stilleri, iletişim kalıpları ve karar alma süreçleri gibi birçok yn etkileyerek, ailelerin yaşamlarını şekillendiren benzersiz dinamikler oluşturur. Kültürel faktörler, ailelerin değerlerini, inançlarını ve geleneklerini şekillendirirken, sosyoekonomik faktörler ailelerin ekonomik durumunu, eğitim seviyesini ve sosyal statüsünü belirler. Bireysel faktörler ise aile üyelerinin kişilik özellikleri, yaşam deneyimleri ve bireysel tercihleri gibi unsurları içerir. Bu karmaşık etkileşimler, her ailenin kendine özgü bir yapıya ve dinamiklere sahip olmasını sağlar (Santrock, 2019).

Ailenin bireylerin gelişimi üzerindeki etkisi hemen hemen tüm hayat boyunca önemini korumaya devam eder. Ayrıca erken deneyimlerin önemi de neredeyse her gelişim kuramında vurgulanmaktadır (Steinberg vd., 2012). Aile, bireyin yaşamındaki gelişim süreçlerinde hem koruyucu hem de risk faktörü olarak işlev görebilir. Özellikle, aile içi ilişkilerin işlevsel ve destekleyici olması durumunda, bireyin özgüven düzeyinin birçok açıdan daha olumlu yönde etkilendiği ifade edilmiştir (Öztürk, 2017).

Kurock ve diğerleri (2022) tarafından aile iklimi, aile özelliklerine odaklanma açısından farklı yaklaşımlara sahip ölçümlere bağlı olarak tanımlansa da genel olarak bir ailenin uyum kapasitesini, iletişim tarzını ve organizasyon yapısını kapsayan psikolojik bir atmosfer olarak tanımlamışlardır. Björnberg ve Nicholson (2007) ise aile iklimini, aynı aileden bireylerin kişisel hayatlarını etkileyen bir durum olarak değerlendirmenin yanı sıra, ailenin genel işleyişi ve işlevselliğini de etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirmiştir.

Aile iklimi; aile üyeleri arasında kurulan duygusal ve iletişimsel etkileşimlerin, rollerin, sınırların ve normların bütünsel bir yapıda ortaya çıkardığı ortak atmosferdir. Bu atmosfer, aile üyelerinin birbirine karşı duyduğu destek, iletişim kalıpları, yaşanan çatışmaların çözüm yöntemleri ve duygusal paylaşımlarla belirlenir. Dolayısıyla, olumlu bir aile iklimi açık iletişim, esnek rol dağılımı ve karşılıklı duyarlılıkla karakterize edilirken; olumsuz aile ikliminde, çatışmalar, katı normlar ve duygusal mesafe gibi unsurlar öne çıkar (Özabacı ve Erkan, 2013). Artan sayıda alanyazın çalışması, aile ikliminin bireylerde görülen davranış sorunlarının şiddetini azaltmada ve psikososyal refahı desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda, aile iklimi aynı zamanda koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Park ve Schepp, 2014).

Aile iklimi ile ilgili olarak yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalarda çalışmalara baktığımızda, aile ikliminin bireylerin çeşitli psikolojik ve sosyal özellikleri üzerindeki etkilerinin incelendiği söylenebilir. Yapılan bir çalışmada, İstanbul'da yaşayan 18-35 yaş aralığındaki 470 yetişkin birey üzerinde aile iklimi ve mutluluk korkusu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, aile iklimi ölçeği puanlarının mutluluk korkusu düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir (Tortumlu ve Erdoğan, 2024). Akpınar (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, aile iklimi ile duygu durumu arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, olumsuz aile ikliminin bireylerin duygu durumlarını olumsuz etkilediğini ve depresyon,

anksiyete gibi duygusal sorunlara yol açabileceğini göstermektedir. Covid-19 pandemi sürecinde bireylerin sosyal destek ve aile iklimi algıları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, evli katılımcıların aileden sağlanan sosyal destek, aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum boyutlarındaki ortalama puanları, bekar katılımcıların ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Aile ikliminin bireylerin sosyal destek algıları ile ilişkili olduğunu ve pandemi sürecinde aileden sağlanan desteğin, bireylerin aile içi ilişkilerini ve bilişsel uyumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Kabasakal ve Aktaş, 2021)

Yurtdışında yapılan araştırmalar, aile ikliminin ergenlerin psikolojik ve sosyal gelişimi üzerindeki önemli etkilerini ortaya koymaktadır. Ackerman ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir çalışmada ergenlik döneminde pozitif bir aile ikliminin bireylerin ileriki yaşamlarında eşlerine karşı sergiledikleri pozitif etkileşimlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ergenlik döneminde pozitif bir aile iklimine sahip olmanın, her iki eş için de pozitif evlilik sonuçlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise aile ikliminin öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerindeki etki durumunu ele almıştır. Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına katılımının ve ebeveynlik tarzlarının öğrencilerin akademik başarılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Popa, 2020). Björnberg ve Nicholson (2007) tarafından yapılan çalışmada ise aile ikliminin aile işletmelerindeki sürdürülebilirliği sağlayan iş performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir araştırmada aile iklimi, akademik öz-düzenleme ve okul bağlılığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, bu üç değişken arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, daha olumlu aile iklimlerinin, ergenlerin okula bağlılık düzeylerindeki artışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Xia vd., 2015). Govindarajan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, aile iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon analizi bulgularına göre, aile iklimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=0.082$, $p>0.05$). Bu çalışmaya göre, aile ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde ele aldığımız çalışmalarda, akademik erteleme ile aile iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akademik erteleme gibi önemli bir durumun aile iklimi bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle, araştırmada bu iki değişken arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden birisi de bilişsel esneklik kavramıdır. Bilişsel esneklik kavramı, Martin ve Rubin (1995) tarafından ilk kez tanımlanmış olup, bilişsel süreçlerin uyum ve değişim yeteneği olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bilişsel esneklik, içerisinde bulunduğumuz durumlara uyum sağlamak için bilgiyi dikkatlice seçip kullanarak anlayışımızı ve kararlarımızı sürekli güncelleyebilme yeteneğini ifade etmektedir. Genel olarak, zor ve karmaşık durumlarda en iyi bilgi edinme ve doğru kararlar alabilmek, bilişsel esnekliğimizi artıran durumları geliştirmekle mümkün hale gelmektedir. Yani, etkili analiz ve karar verme için bilişsel esnekliğin önemli olduğu vurgulanmaktadır

Bilişsel esneklikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yurtiçinde yapılan çalışmalara baktığımızda bilişsel esneklik envanterinin Türkiye açısından geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca çalışmada, bilişsel esneklik durumunun cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Bulgular, erkek katılımcıların bilişsel esneklik puanlarının kadınlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. (Sapmaz ve Doğan, 2013). Yapılan bir çalışmada psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme ve bilişsel esnekliğin birbirleri ile olan ilişkisi incelenmiştir (Seçim, 2020). Sonuçlara göre psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik özelliklerinin birbirleriyle ilişkilidir ve bu özelliklerin birlikte ele alınması bireylerin psikolojik sağlamlığını artırabilir. Özcan ve Esen (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ergenlerin bilişsel esnekliklerinin arttıkça akademik sosyal, duygusal ve genel özyeterliklerinin de arttığı ifade edilmiştir. Yılmaz ve Yüksel (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada da lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, problem çözme becerilerinin de arttığı ifade edilmiştir. Yelpaze ve Yakar (2019) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esneklik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altunkol (2011) ise bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara baktığımızda Wixted ve diğerleri (2016) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve akademik performansı incelemiştir. Bulgular, bilişsel esneklik düzeyi

düştükçe akademik performansın da düştüğünü göstermektedir. 57 ülkeden 378.087 ergenin bilişsel esneklik düzeyleri ile akademik performans arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada ise bilişsel esnekliğin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilediği saptanmıştır (Zheng vd., 2024). Araştırma bulguları, bilişsel esnekliğin eğitimsel çıktıların iyileştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Idawati'nin (2020) bilişsel esneklik ve üstbilişsel becerilere odaklandığı çalışmasında da yüksek bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çeşitli alternatif çözüm yolları geliştirdikleri ve böylece kendi düşünce süreçlerini daha etkin biçimde yönlendirebildikleri ortaya konulmuştur. Zayed (2024) tarafından yapılan çalışmada, akademik öz-yeterlik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelenmiş; iki değişken arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeylerinin birlikte artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yüksel ve diğerleri (2020) çalışmalarında, lise öğrencilerinde bilişsel esneklik düzeyinin artması ve ruminatif düşüncelerinin azalmasının, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını azalttığını bulmuşlardır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda, bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, akademik ve genel öz yeterlilikle olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen tek çalışma, Yüksel ve diğerleri (2020) tarafından yürütülmüştür. Bu iki değişken arasındaki ilişki üniversite öğrencilerinde incelenmemiştir. Literatürde ele aldığımız çalışmalarda, akademik erteleme eğilimi, aile iklimi ve bilişsel esneklik değişkenlerinin bir arada çalışılan kavramlar olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin, bilişsel esneklik ve aile iklimi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi önemli görünmektedir. Akademik ertelemeye ilişkili olan ve akademik ertelemeyi açıklayan değişkenlerin anlaşılması bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, aile iklimi, bilişsel esneklik, cinsiyet ve alan değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular incelenecektir;

1. Cinsiyet, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ne derece yordamaktadır?

2. Aile iklimi; aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum alt ölçeklerinden alınan puanlar ve bilişsel esneklik, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimini yordamakta mıdır?
3. Öğrenim gördükleri alana göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

1.3 Çalışmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini anlamak ve bu eğilimleri azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek açısından değer taşımasının ötesinde, akademik alanda aile iklimi ve bilişsel esneklik değişkenlerini aynı modelde ele alarak literatürdeki kavramsal boşluğu doldurması ve erteleme davranışının bilişsel ve çevresel belirleyicileri arasındaki etkileşim dinamiklerini ortaya koyarak sonraki araştırmalara kuramsal çerçeve sunmasıdır. Ayrıca, eğitimciler ve psikolojik danışmanlar için aile içi etkileşimleri güçlendirmeye yönelik farkındalık programlarının, bilişsel esnekliği artıracak yeniden çerçeveleme egzersizlerinin ve okul-aile iş birliğini teşvik eden seminerlerin tasarlanmasına rehberlik ederek öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek ve öğrenme davranışlarını geliştirmek üzere uygulayıcı düzeyde somut katkılar sağlaması beklenmektedir.

Sonuç olarak, akademik erteleme durumunun aile iklimi ve bilişsel esneklikle birlikte ele alınarak incelenmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve erteleme davranışlarını azaltmak için etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın verileri Google formlar üzerinden toplanacağından araştırmaya katılan öğretmenlerinin bu platformu kullanma becerilerinin ölçeklerden alacakları puanları etkilemediği varsayılmıştır
2. Katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilindeki Hasan Kalyoncu Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu nedenle sonuçlar sadece bu öğrenci grubuyla sınırlı olacaktır. Araştırma kapsamının sadece Gaziantep ilini kapsaması araştırma verilerinin yorumlanmasında sadece belirli bir bölgeye yönelik değerlendirme yapabilme durumunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca araştırma üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri, bilişsel esneklik ve aile iklimi durumlarıyla ele alınacaktır. Bu nedenle saptamalar yalnızca eldeki değişkenler üzerinden ele alınabilecektir. Etki etmesi olası diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında tutulacaktır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde akademik erteleme, aile iklimi ve bilişsel esnekliğe ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecektir.

2.1. Erteleme

Günümüzde bireyler, özgürlüğün artmasına bağlı olarak mutluluk duygularında da artma olacıklarına inanmaktadırlar ve bu sebeple de özgürlük kavramına oldukça fazla anlam yükleme eğilimlerine sahiptirler. Kendi kararlarımızda belirleyici olma ve eylemlerimizi gerçekleştirmede daha fazla özgürlüğümüz olduğundan dolayı neyin öncelikli, neyin gerekli ve neyin önemsiz, neyin doğru ve neyin yanlış olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Birlikte Bu durum insanların herhangi bir şey yapma motivasyonlarının yara aldığı ve erteleme olarak ifade edilen durumun bu sebepler bağlamında daha geniş bir yer kaplayan duruma dönüştüğü ifade edilmiştir (Schicker, 2025).

Erteleme, bireyin kasıtlı olarak önemli görevleri gerçekleştirmeyi geciktirmesi ve bu süreçte kısa vadeli duygusal rahatlama sağlamak amacıyla alternatif davranışlara yönelmesi şeklinde tanımlanır (Tice ve Baumeister, 1997). Bu davranış, genellikle görevle ilişkili olumsuz duyguların (kaygı, sıkıntı) yönetilememesiyle ilişkilendirilir ve uzun vadeli hedeflerin aksamasına yol açar. Klingsieck (2013), ertelemeyi, önceden planlanmış, gerekli ya da birey açısından önemli görülen bir etkinliğin, gecikmenin daha önceden bilinen olumsuz sonuçlarına rağmen, gönüllü olarak ertelenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte Steel (2007) ertelemenin, kişinin yaygınlığı belirgin düzeyde olan bir özdenetim probleminin ortaya çıkardığı bir durumla daha çok ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca erteleme durumu öz düzenlemenin aşamalı hale getirildiği bütün problem durumlarıyla ilişkili olan bir davranış olarak ifade edilmiştir (Zimmerman, 2000).

Knaus, (2002) ertelemenin aktif ve pasif olmak üzere iki aşaması olduğunu açıklamıştır. Erteleme durumunun aktif aşamasında, birey yetişmesi gereken bir dosyayı tamamlamak yerine dinlenme veya düşlere dalma gibi eylemlerde bulunur. Pasif süreç ise yarının harekete geçmek için daha doğru bir zaman olduğu düşüncesiyle ilişkilidir. Bunun dışında da ‘zaman kalmadı’ gibi bahaneler de yine pasif erteleme olarak ifade edilmiştir.

Knaus (2021)'a göre erteleme davranışının üç temel boyutu bulunmaktadır. Birincisi, kişisel gelişim hedeflerinin ertelenmesidir; bu boyutta bireyler, kendilerini geliştirme hedeflerini (örneğin; kilo verme, daha kararlı olmayı öğrenme, tenis becerisini geliştirme) sürekli olarak erteler. İkincisi, kişisel bakım ve rutin işlerin geciktirilmesidir; burada bireyler, günlük yaşamın gerekliliklerini erteleme eğilimindedir. Bulaşıklarını biriktirme, kredi kartı faturalarını geç ödeme, gecikmiş kütüphane kitaplarını teslim etme, trafik cezalarını ödemeyi geciktirme gibi şeyler yaparlar. Bu erteleme davranışlarının sürekli bir hale gelmesi, rahatsızlığa ve kontrolden çıkma hissine yol açabilir. Üçüncü boyut ise, başkalarına karşı sorumlulukların yerine getirilmesinin ertelenmesidir; yani bireyler, diğer insanlara olan sorumluluklarını yerine getirmekte gecikme eğilimindedir.

Balkıs ve diğerleri (2006) ise erteleyen kişileri zamanlarını kullanma bağlamında gerekli yeterliliklere sahip olmayan ve amaçlarına yoğunlaşmamış veya bu konudaki hedeflerinden emin olmayan bireyler olarak ifade etmişlerdir. Erteleyen kişilerin bir kısmı da okulda gerekli olan işleri yapmada zorlanırlar. Alanyazında akademik erteleme olarak adlandırılan kavram aşağıda açıklanacaktır.

2.1.1. Akademik Erteleme

Akademik erteleme kavramı ilk kez, Steel (2007) tarafından kullanılmıştır. Aitken (1982) ise bu kavrama, hazırladığı erteleme eğilimi ölçeğinde değinmiştir. Akademik erteleme, özellikle öğrencilerin, sınava çalışmak veya ödev yapmak gibi akademik görevleri geçerli bir sebepleri olmaksızın bilinçli bir şekilde erteledikleri bir olgu olarak ifade edilmektedir (Steel, 2007). Akademik erteleme eğilimi, öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları ödevleri, sorumlulukları veya sınavlara çalışmayı mantıklı bir gerekçe olmaksızın sonraya bırakmaları olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme durumu olan bireyler, aktif olarak kırılmadığı sürece kendisini tekrarlayan bir döngüye takılıp kalır. Bu kişiler, bir göreve başlamayı ertelediklerinde veya "daha sonra yaparım" düşüncesine kapıldıklarında, toplumda yaygın şekilde görülen ve psikolojik olarak kalıplaşmış bir dizi duygu, düşünce ve davranış ortaya koyarlar. Bu durum, "erteleme döngüsü" olarak tanımlanır. Bu döngünün süresi kişiden kişiye büyük farklılık gösterir. Bazıları için haftalar, aylar hatta yıllar sürebilirken, bazılarında yalnızca birkaç saat içinde tamamlanabilir. Akademik ertelemenin birbirini takip ederek ortaya çıkan döngüsü şu şekildedir;

1. Bu sefer erken başlayacağım.
2. Bir an önce başlamam gerekiyor.
3. Ya başlamazsam?
4. Hala zaman var.
5. Bende bir sorun var.
6. Son Seçim: Yapmak ya da Yapmamak
7. Bir daha asla ertelemeyeceğim (Burka ve Yuen, 2008).

2.1.2. Bazı Demografik Değişkenlere Göre Erteleme

Erteleme davranışı, bazı demografik faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmalar, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi sergilediğini göstermektedir. Bu farkın, kadınlarda daha gelişmiş öz-düzenleme becerilerinin varlığıyla açıklanabileceği öne sürülmüştür (van Eerde, 2003). Yaş faktörü ise erteleme ile ters yönde bir ilişkiye sahiptir. Yaş ilerledikçe erteleme davranışının azaldığı gözlemlenmiştir. Steel (2007), bu durumu bilişsel olgunlaşma ve zaman algısının somutlaşmasıyla ilişkilendirmektedir.

2.1.3. Ertelemenin Nedenleri

2.1.3.1. Bireysel Faktörler

Erteleme davranışı, bireylerin kişilik özellikleriyle yakından ilişkilidir. Beş Faktör Kişilik Modeli temelinde yürütülen araştırmalar, kişilik boyutlarının erteleme üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu model kapsamında sorumluluk boyutunun erteleme ile en güçlü ters yönlü ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk sahibi bireylerin düzenli, planlı ve hedef odaklı olmaları, görevleri erteleme olasılıklarını önemli ölçüde azaltmaktadır. Buna karşılık, nevrotiklik boyutunun ise erteleme ile zayıf düzeyde olumlu yönlü bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir. Kaygı düzeyi yüksek, duygusal düzensizlik yaşayan ve stresle başa çıkmada zorlanan bireylerin, görevleri erteleme davranışlarının daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir. Diğer kişilik boyutları olan açıklık, uyumluluk ve dışadönüklük ile erteleme arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (van Eerde, 2003).

Moffitt ve diğerleri (2011) ise, dürtüsellik ve öz kontrol eksikliğinin akademik erteleme üzerinde kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırma, dürtüsel bireylerin görev planlama, önceliklendirme ve zaman yönetimi süreçlerindeki aksaklıklarla

doğrudan bağlantılı olduğunu; öz kontrol eksikliğinin ise dikkat dağınıklığı ve anlık dürtülerin gereksinimlere öncelik tanımasını engelleyerek erteleme davranışını beslediğini göstermiştir.

2.1.3.2. Psikolojik Faktörler

İnsanlar erteleme yaparken bu davranışlarını bir sebebe bağlı olarak yaparlar. Bu da ertelemeyi farklı sebeplere bağlı olarak ortaya çıkan bir durum haline getirir. Ertelemenin altında yatan temel psikolojik nedenlerden biri, bireylerin kendi yeteneklerine duydukları güven eksikliğidir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlilik yaklaşımına göre, bir görevi tamamlama kapasitesine dair düşük inanç, erteleme davranışını tetiklemektedir. Yapılan çalışmalar, öz-yeterlilik durumuna yönelik düşük beklentilerin erteleme eğiliminin artmasıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Judge ve Bono, 2001). Ayrıca psikolojik açıdan, erteleyen bireylerde sıklıkla yoğun stres, kaygı ile birlikte suçluluk duyguları gözlemlenmektedir. Ortaya çıkan duygusal durumlar, sorumluluklarla yüzleşmeyi geciktirerek kaygı düzeyini arttırmaktadır. Bu da erteleme davranışlarının daha sık görülmesi anlamına gelmektedir (Rozental ve Carlbring, 2014).

2.1.3.3. Çevresel Faktörler

Yaşadığımız çevrede teknolojik ilerlemelerin hızlı bir gelişim gösteriyor olması erteleme davranışını ortaya çıkaran bilişsel ve çevresel etmenlerin ortaya çıkma riskini artırmıştır. Daha çok internet altyapılı programlarla birlikte akıllı cihazlar, kişilerin odaklanma süreçlerine zarar verici bir zemin ortaya çıkararak bireyin odak performansını zayıflatmaktadır. Ortaya çıkan bu durum erteleme durumunun tetiklenmesine yol açan "anlık ödül döngüsü"nü gerçekleştirme düşüncelerinin benimsenmesine yol açmaktadır. Bireyler daha uzun süreli amaçların alternatifi olarak mutluluk hormonu (dopamin) salınımı sağlayan kısa süren çalışmalara yönelik eğilim göstermektedir (Andersson vd., 2014).

Chang ve diğerleri (2022) toplu olarak grup veya takım şeklinde yapılan işlerin ertelenmediği ifade edilmiştir. Daha çok erteleme durumunun, bireysel bir sunum olduğunda ve sorumluluk tamamen kişide olduğu durumlarda ve sadece kendisini etkileyeceğinde tercih edildiği söylenmiştir. Burada sosyal faktörler ve akran baskısının erteleme davranışında önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Grup çalışmalarına

katkıda bulunma ve başkalarını hayal kırıklığına uğratmama zorunluluğu erteleme durumunu azaltıcı özelliğe sahip olduğu söylenmiştir.

2.1.4. Ertelemenin Sonuçları

Erteleme davranışı, bireyler üzerinde çeşitli olumsuz psikolojik ve fiziksel etkilere yol açmaktadır. Kısa vadede rahatlama sağlasa da uzun vadede artan stres ve suçluluk duygularına neden olmaktadır (Tice ve Baumeister, 1997; Sirois, 2013). Akademik performans açısından bakıldığında, erteleme ile düşük ders notları arasında zayıf ancak tutarlı bir ilişki bulunmuştur (Steel, 2007).

2.1.5. Ertelemeyle Başa Çıkma Stratejileri

2.1.5.1. Davranışsal Müdahaleler

Erteleme davranışını azaltmada etkili stratejilerden biri, uyarıcı kontrol yöntemidir. Bu strateji, belirli bir yerde ve zamanda çalışmayı alışkanlık haline getirmeyi içerir. Sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir çalışma ortamı oluşturmak, odaklanmayı artırabilir (Ziesat vd., 1978)."Bir diğer yöntem ise görevi küçük parçalara bölmektir. Burka ve Yuen (2008) ise 15 dakikalık çalışma bölümleri gibi küçük hedefler belirlemenin, göreve başlamayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

2.1.5.2. Bilişsel Müdahaleler

Erteleme davranışının azaltılmasına yönelik bilişsel müdahale çalışmaları bireylerin erteleme davranışlarının altında yatan mantık dışı inanışlar olumsuz otomatik düşüncelerle işlevsel müdahale etme amacı taşımaktadır. Erteleme üzerindeki düşüncelerde öz düzenleme problemleri ve mükemmeliyetçilik inançlarının ortaya çıkardığı bilişsel tuzaklara vurgu yaparak, buradaki ortaya çıkan düşüncelerin tanımlanması ve sorgulanmasının erteleme davranışını azaltmada etkili olduğunu açıklamaktadır (Pychyl ve Flett 2012). Buna yönelik olarak kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma stratejileri; bireylerin olumsuz inançları üzerinde çalışarak onları daha esnetilebilir ve gerçek yaşama uygun yöntemler haline getirebilmeye imkan vermektedir. Ayrıca erteleme davranışında bilişsel terapi teknikleri kullanıldığında ve bu amaçları davranış senaryolarıyla da destekleyerek öğrencilerin olumsuz otomatik düşüncelerini anlamlandırması ve değerlendirmesi sağlanabilir. Bu da birey için daha olumlu düşünce şemaları oluşturabilmesi için pratik araçlar sunmaktadır (Bennett-Levy, 2003). Bu durumda öğrenciler, mükemmeliyetçi beklentilerini kontrol altına alarak çalışmalarını

vaktinde gerçekleştirmek için adım adım çalışma yapabilir. Süreçte öz düzenleme ve öz yeterlilik becerileri güçlenir. Sonuç olarak, bilişsel müdahaleye dayalı çalışmalar akademik erteleme arkasındaki bilişsel yapının olumlu bir yapı kazanmasında önemlidir.

2.1.6. Akademik Ertelemeyi Açıklayan Yaklaşımlar

Akademik erteleme davranışını açıklayan yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi sosyal öğrenme kuramı içerisinde açıklanan öz-düzenlemedir. Öz-düzenleme, öğrencilerin kişisel yaşantılarında akademik süreçlerini planlama düzenleme ve değerlendirme olarak açıklanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleme becerileri düşük öğrencilerin sorumluluklarını erteleme ihtimallerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Öz-düzenleme, öğrencilerin amaç oluşturma, zamanı planlama ve motivasyon tekniklerini içermektedir. Bu sebeple, akademik ertelemeyi azaltmada öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Albert Bandura'nın (1991) "Sosyal Bilişsel Öz-Düzenleme yaklaşımına göre, bireylerin davranışları öz-yeterlik inançları ve motivasyona dayalı süreçler aracılığıyla şekillenmektedir. Bu yaklaşım, öz-düzenlemenin temelde üç ana işlev üzerinden gerçekleştiğini vurgular:

1. *Öz-izleme*: Bireylerin, kendi eylemlerini ve eylemlerinin açığa sunacağı belirleyicilerini ve buna yönelik ortaya çıkacak sonuçların gözlemlenmesi şeklinde açıklanmıştır. Örneğin, öğrencinin kendi çalışmasının zamanını kayıt altına alması ya da ders yönelik araç gereçlerin hangi sıklıkla kontrol edildiğinin not edilmesi öz- izleme kapsamında değerlendirilmektedir.

2. *Yargılama*: Bireylerin kendi davranışlarına yönelik değerlendirmelerini bireysel standartlar ve çevresel koşullara dayalı olarak ile karşılaştırarak değerlendirmeleri olarak ifade edilmiştir. Örneğin, kişisel standartlarda günde 2 saat çalışmalıyım inancı ve sosyal karşılaştırmalarda da akranlarının performansı dikkate alınır.

3. *Duygusal Öz-tepki*: Kişilerin gerçekleştirmiş oldukları davranışlarına yönelik duygusal olarak tepki vermeleri şeklinde açıklanmıştır. Öğrencilerin, “Çalışmam gerekenden daha az çaba sarf ettiğim için kendimi affetmiyorum” demeleri suçluluk

duygusu hissetmeye sebep olur. Bandura (1991) bu süreçteki kaygı, umutsuzluk gibi duygusal tepkilerin erteleme davranışlarını etkileyebileceğini vurgular.

Zimmerman (2000) ise öz-düzenlemeyi planlama, performans kontrolü ve yansıtma adımlarıyla açıklar. Planlama aşaması amaçların belirgin olmaması ya da zamanı planlama gibi sorumlulukları adımlara bölme becerilerinin yeterli seviyede olmaması ve öğrenciler açısından son gün de olsa yetiştiririm düşüncesi erteleme davranışına sebep olabilmektedir. Performans kontrolü ise öğrencinin odaklanmayı bozucu unsurlar karşısında dikkati yöneltme yeteneğinin düşük seviyede olması durumuyla ilişkilidir. Öğrenci, kendi çalışma alanını organize edemediği durumlarda erteleme davranışı sergileyebilir. Yansıtma aşaması ise sorumluluğun gerçekleşmesinden sonra sürecin değerlendirilmemesi durumunda, bireylerin geçmiş yanlışlarından deneyimler elde edememesine ve istenmeyen erteleme davranışlarının benzer şekillerde tekrarlanmasına sebep olur.

Akademik erteleme davranışlarını açıklamaya katkı sunan ve sosyal öğrenme kuramından doğan öz-yeterlik kavramı da yine Bandura (1997) tarafından kullanılmıştır. Özyeterlik kavramı bireylerin sorumluluk ve ödevleri tamamlamaya yönelik inançları olarak bilinmektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin görevlerini ertelemeyi daha az yaptıkları belirtilmiştir. Bireylerin duygusal olarak motive olmaları ve sorumluluklarını yerine getirme konusundaki kararlılıklarının öz-yeterlikle bağlantısı bulunmaktadır.

Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik düşüncesinin gelişim serüveni başarılı deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum olarak dört temele dayandırılmıştır. Başarılı deneyimler, geçmişte bireyin belirgin bir sorumluluğu başarılı bir şekilde yerine getirmiş olmasının, daha ileriki zamanlarda kendisine güvenini olumlu etkilediğini açıklar. Dolaylı yaşantılar, kişinin yaşamındaki örnek aldığı bireylerin başarı durumlarını gözlemleyerek öz-yeterlik algılarının geliştiğini vurgular. Sözel ikna ise ailenin, arkadaşların ya da öğretmenlerin bireyin yapabilmesine yönelik olumlu geri bildirimlerinin öğrencilerin kendilerine yönelik inançlarını desteklediği durumunu açıklamaktadır. Son olarak duygusal ve fizyolojik durumda da kaygı, stres veya yorgunluk gibi olumsuz durumların öz-yeterlik algısını zayıflattığı belirtilmektedir. Yaşanan olumsuz durumlara karşı ise sakinlik ve odaklanmanın başarı inancını olumlu olarak etkilemesi mümkündür.

Akademik ertelemeyi açıklayan diğer bir yaklaşım beklenti-değer yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre insanlar, belirli sorumluluklarını yerine getirme beklentileri ile birlikte

bu görevlere yüklenen değerlere ilişkin ortaya çıkan düşüncelere odaklanır. Bu kurama göre, bireyler sorumlulukları olan herhangi bir görevi tamamlamanın ortaya çıkaracağı değeri yeterli görmediklerinde ya da başarıya yönelik beklenti duyguları düşük olduğunda, daha fazla erteleme davranışı gösterirler. Bu yaklaşımda temel olarak beklentilerin ve değerlerin davranışsal performansı, kalıcılığı ve görev seçimini doğrudan doğruya etkilediği ifade edilmiştir. Beklenti ve değerlerin genel olarak yeterlilik algıları, görevin zorlayıcılığı algısı, kişisel hedefler ve benlik şeması gibi sorumluluk durumuna özgü inançlardan etkilendiği ifade edilmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002).

2.1.7. Akademik Erteleme ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde akademik erteleme ile ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir. Önce yurt dışında yapılan araştırmalar, sonra Türkiye’de yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Ertelemenin psikolojik kökenlerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında temel bulgular, Aitken (1982) tarafından ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin, düşük öz saygı, düşük aktivite düzeyi ve yüksek kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin, zaman tahminlerinde hata yaptığı, ancak matematiksel yetenek testlerinde beklenmedik şekilde yüksek performans sergiledikleri belirlenmiştir. Solomon ve Rothblum (1984) ise 342 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada özellikle sınav hazırlığı ve makale yazma gibi görevlerde yoğun erteleme olduğunu, bu davranışın depresyon, düşük öz-saygı ve irrasyonel düşüncelerle ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak ertelemenin sıklığının da yoğun olduğunu saptamıştır. Benzer bir çalışmada, akademik erteleme ile akademik özyeterlilik ve ailede hissedilen özerklik duyguları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özerklik ile akademik yeterlilikleri arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca akademik özyeterlilik yüksek olduğunda akademik ertelemenin de o oranda düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda akademik özerklik duygusu ile erteleme durumları arasında ters yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nadeau vd., 2003).

Ertelemenin performans ve sağlık üzerindeki paradoksal etkileri Tice ve Baumeister (1997) tarafından deneysel olarak incelenmiştir. Erteleyen öğrencilerin dönem başında daha düşük stres ve hastalık bildirdiği, ancak son haftalarda stres ve sağlık sorunlarının anlamlı derecede arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, erteleyenlerin ödev ve

sınav notlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Day ve diğerleri (2000) ise öğrencilerin %32'sinde ciddi düzeyde erteleme olduğunu ve bu davranışın orta-yüksek stres ile doğrudan ilişkili olduğunu saptamıştır.

Ertelme davranışına yönelik terapötik müdahalelerin etkinliği, Glick ve Orsillo (2015) tarafından test edilmiştir: Geleneksel zaman yönetimi eğitiminin ertelemeyi azaltmada etkisiz kalırken, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) temelli müdahalelerin anlamlı iyileşme sağladığı gözlenmiştir. Hoppe ve diğerleri (2018) tarafından sunulan çalışmada ise tez yazım sürecinde; danışman ve öğrenci arasında belirlenen hedeflerin, öğrencilerin sürece aktif katılımı ve hedeflerin yazılı olarak kaydedilmesi gibi unsurların; ertelme davranışını önleyip öğrencinin bağlılığını artırabileceği hipotezi test edilmiştir. Araştırma sonuçları, hedef belirleme sürecine öğrencilerin aktif katılımının kontrol algısını artırdığını ve bunun da göreve aidiyet ile bağlılığı yükselterek akademik ertelme davranışını azalttığını ortaya koymaktadır.

Son dönem araştırmalar, akademik ertelme davranışının güncel belirleyicilerine ve dijital alışkanlıkların bu davranış üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Sutcliffe ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, akademik ertelme ile psikolojik esneklik arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, düşük düzeyde psikolojik esneklik sergileyen öğrencilerin daha yoğun akademik ertelme eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Hayat ve diğerleri (2020) ise tıp öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, internet bağımlılığı ile akademik ertelme arasında aynı yönde güçlü ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, erkek öğrencilerin ve yurtda ikamet eden bireylerin dijital bağımlılık ve ertelme davranışlarında anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığı belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin %29'unun ertelme davranışı sergilediğini; bunların %51,7'sinin pasif ertelme tipinde olduğunu ve bu davranışın akademik öz-yeterlilik veya cinsiyet değişkenlerinden anlamlı düzeyde etkilenmediğini ortaya koymaktadır (Samson, 2020).

Güncel araştırmalardan birisinde ertelenmenin yol açtığı kritik risk faktörlerine odaklanılmıştır. Çalışmada, akademik ertelme, sınav kaygısı ve intihar düşünceleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar, akademik ertelme ve sınav kaygısının intihar düşüncelerini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Daha yüksek ertelme puanına sahip öğrencilerin, düşük akademik mükemmeliyetçilik düşüncelerine eğilimli olduğu belirlenmiştir (Zhang vd., 2025).

Akademik erteleme davranışının altında yatan psikolojik, bireysel ve davranışsal faktörler Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Balkıs ve Duru (2010) tarafından yapılan araştırmada, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide genel performans ve benlik saygısının rolü incelenmiştir. Sonuçlar, akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, öğrencilerin genel performans ve benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak artan veya azalan bir duruma sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Akademik ertelemenin benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu; özellikle performanstan kaçınma yönelimi amaçlarının erteleme davranışının en güçlü yordayıcı olduğunu belirlemiştir. (Kandemir, 2012).

Erteleme üzerinde kaygının rolüne dair bulgular mevcuttur. Ekşi ve Dilmaç (2010), üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeyleri, sürekli kaygı düzeyleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı düzeylerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme üzerinde anlamlı etkisi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, karar ertelemeye yaşa bağlı farklılıklar gözlenirken, genel ve akademik ertelemenin bölümlere göre değiştiği saptanmıştır. Özer ve Altun (2011) ise akademik ertelemenin altında yatan nedenleri cinsiyet, akademik başarı, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarı yönelimleri bağlamında incelemiş; kaçınmacı davranışlar, düşük görev bilinci ve başarısızlık korkusunun temel tetikleyiciler olduğunu kanıtlamıştır.

Bireysel özelliklerin sistematik etkisi yapılan çalışmalar da görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirildiği bir çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak fakülte ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı puanları ile akademik erteleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişki tespit edilmiştir (Karabıyık Çeri vd., 2015). Çıkrıkçı ve Erzen (2016) tarafından gerçekleştirilen, cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz çalışmasında; 25 araştırmanın sentezine dayalı bulgular, erkek öğrencilerin akademik görevleri erteleme konusunda daha yüksek eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Zaman yönetimi ve öz-yeterlik gibi davranışsal mekanizmaların erteleme üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda ise zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme arasında ters yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu; hiyerarşik regresyon analizine göre bu becerilerin erteleme davranışındaki varyansın %46'sını açıkladığı belgelenmiştir (Sarıkaya vd., 2015). Terzi ve Uyangör (2018), 409 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterlik puanlarının orta düzeyde olduğunu ve bu değişkenin akademik erteleme anlamı bir yordayıcısı olduğunu benzer verilerle saptamıştır.

Son dönemde yürütülen araştırmalar, akademik erteleme davranışı üzerinde dijital alışkanlıkların etkilerine odaklanmaktadır. Akbaşı Coşar ve Gedik (2021), öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin genel olarak düşük olduğunu belirtmekle birlikte; kullanım süresi arttıkça akademik erteleme davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir artış yaşandığını ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde bir başka çalışmada, sosyal medya bağımlılığı ile yaşam doyumu ve akademik erteleme arasındaki ilişki incelenmiş ve ters yönlü ilişkiler saptanmış; ayrıca yaş, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve internet kullanım alışkanlıklarının bu değişkenler üzerinde anlamlı düzenleyici etkiler oluşturduğu rapor edilmiştir (Gökel vd., 2024).

Ertelemenin kendi içerisindeki türlerinin incelendiği bir çalışmada; öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel ve akademik erteleme eğilimleri arasında aynı yönde anlamlı güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca genel ve akademik erteleme bölümlere göre de farklılık göstermektedir (Öztürk Başpınar, 2020).

Yapılan çalışmalar, akademik erteleme düşük özsaygı, yüksek kaygı, yetersiz zaman yönetimi, belirsizlik algısı, hedef belirlemede eksiklik ve internet bağımlılığı gibi bireysel ve çevresel faktörler gibi durumlarla bağlantılı bir özellik davranış olduğunu ve bu davranışın da akademik performans, stres, sağlık problemleri ve hatta intihar gibi ciddi psikolojik sonuçlara yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Bulgular, akademik erteleme yönelik müdahalelerde kişisel, akademik ve çevresel faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini işaret etmektedir.

2.2. Aile

İnsanların sosyal dünya içerisinde var oldukları bir yapı vardır. Bu yapı ortaya çıkan etkileşimlerle beraber toplumsal bir kurum olarak kabul edilir. Bu kurum, bireylerin sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynar. Kısacası aile olarak bilinen bu kurum bireylerin ilk sosyal ortamını oluşturur ve topluma dair kuralların, değerlerin ve uygun ve uygun olmayan davranışların öğrenildiği yer olarak ifade edilmektedir. Anthony Giddens'e (2013) göre aile tanımında ailenin toplumun temel yapı taşı olma özelliğine sahip olduğu ve bireylerin toplumsal anlamda kimliklerini şekillendirdiği bir yapıdır. Buna göre aile, aynı zamanda sosyal rol ve statülerin belirlendiği yer olarak bilinmektedir.

Psikolojik açıdan bakıldığında ise ailenin, bireylerin ruhsal ve duygusal gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bowlby'nin (1988) bağlanma kuramına göre, çocuklar ve ebeveynler arasındaki güvenli bağlanma, sağlıklı psikolojik gelişim için temel bir unsurdur. Aile içi ilişkiler, bireylerin kendine güven, özsaygı ve duygusal denge gibi temel psikolojik özelliklerini etkiler. Aile desteği, stresle başa çıkma ve ruh sağlığını koruma açısından da önemlidir.

Aile kavramına ilişkin, çoğunlukla içinde bulundurduğu aile üyelerinin gelişimlerine olumlu katkılar sunan bir kurum görevinde olduğu ifade edilmiştir. Fakat aileler, içerisinde bulunan üyeleri üzerinde her zaman beklenen olumlu etkiler ortaya çıkarmayabilir. Buradan yola çıktığımızda aile tanımı kendi içerisinde sağlıklı ve sağlıklı aileler olarak iki ayrı gruba ayrılmaktadır (Satir, 2001).

Sağlıklı ailelerde üyeler arasında karşılıklı anlayış hakim olup, bireylerin olumlu kimlik algıları istenilen yönde gelişmektedir. Yapısal olarak sağlıklı aile sistemlerinde, üyeler arasındaki iletişim doğrudan, açık ve dürüst bir ortamda sürdürülmektedir. Aile içi ilişkilerde bireyler kendilerini rahatça ifade edebilmekte; belirlenmiş kurallar ise esnek biçimde uygulanabilmektedir. Ayrıca, bu ailelerin belirgin özelliklerinden biri, dış dünyaya karşı olumlu düşünce yapıları ve yapıcı davranışlar benimsemeleridir.

Sağlıksız ailelerdeki üyeler ise kendilerine yönelik düşük özsaygıya sahiptirler. Bu aile yapısına sahip üyelerin benli algıları olumsuz bir seviyededir. Bu bireyler, kurdukları iletişim sürecinde kendilerini ifade ederken belirgin olmayan ve sıklıkla dolaylı bir iletişim yöntemini tercih eden kaçınan durumdadır. Ortaya konan kurallar arası geçişler oldukça serttir. Bu yapı içerisinde dostça ilişki durumları çok düşük seviyelerde görülür

ve bununla birlikte sosyal çevre içerisinde genel olarak suçlayıcı bir davranış biçimi görülür (Satir, 2001).

2.2.1. Aile İklimi

Aile, toplumun en küçük birimi olarak insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu kurum, insan türünün devamını sağlar ve topluma hazırlanma sürecinin ilk ve en etkili biçimde geliştiği yerdir (Tercan, 2003). Yaşam boyunca sosyal uyumun sağlam bir belirleyicisi, üyeleriyle güvenli duygusal bağ oluşturan ve huzurlu bir ev ortamı sağlayan bir aileye sahip olmaktır (Kurock vd., 2022). Aile içinde, eşler ve anne-baba ile çocuklar arasında içten, sıcak ve güven verici ilişkiler kurulur. Ayrıca, içinde bulunulan toplumsal düzene göre ekonomik etkinliklerin, az ya da çok, bir ölçüde yer aldığı toplumsal bir kurumdur (Ozankaya, 1996).

Björnberg ve Nicholson (2007) aile iklimini "aile içi etkileşimlerin yapısını, duygusal bağları, iletişim kalıplarını ve kuşaklararası dinamikleri kapsayan bir kültürel süreç" olarak ele almıştır. Aile iklimi, bireyin psikolojik sağlığı, sosyal uyumu ve akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle hoşgörölü ailelerde, aile iklimi daha olumlu algılanırken, otoriter ailelerde bu algı daha olumsuz olabileceği ifade edilmiştir (Bayram ve Ergin 2024).

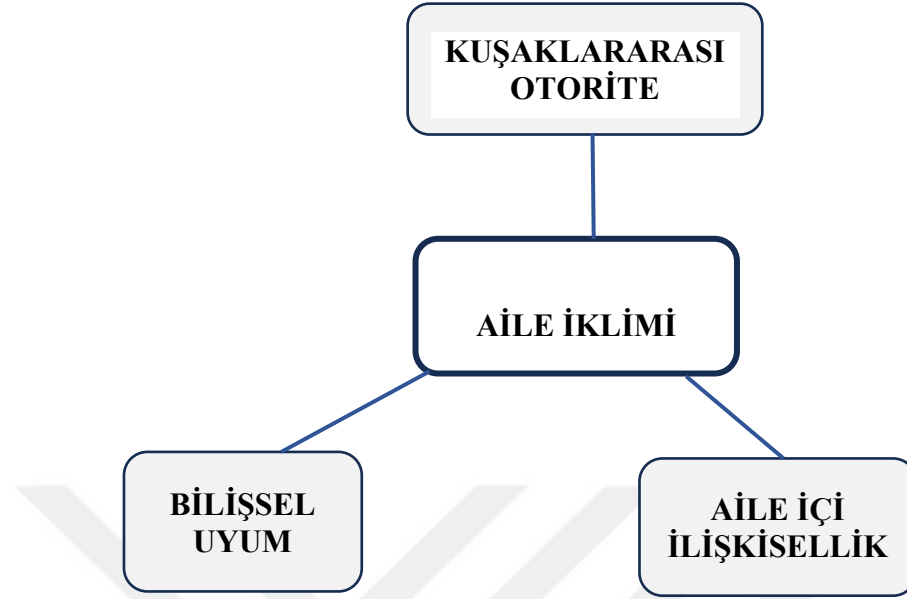
Aile iklimi, bireyin psikolojik sağlığı üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Olumlu bir aile iklimi, bireyin özgüvenini artırırken, kaygı ve depresyon gibi olumsuz psikolojik durumların azalmasına yardımcı olur. Özellikle aile içi ilişkisellik ve duygusal destek, bireyin stresle başa çıkma becerilerini güçlendirir. Ayrıca, aile içindeki açık ve destekleyici iletişim, bireylerin duygusal zekalarını geliştirir ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlayacağı ifade edilmiştir (Taş ve Bulut 2019).

Björnberg ve Nicholson (2007) aile iklimini 6 temel boyut üzerinde ele almıştır:

1. Açık İletişim
2. Uyumluluk
3. Kuşaklararası Otorite
4. Kuşaklararası İlgi
5. Duygusal Bütünlük
6. Bilişsel Bütünlük

Orijinal formunda altı boyutta ele alınan aile iklimi ölçeği, Türkiye’de gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda üç temel boyutta yorumlanmıştır: aile içi ilişkisellik, bilişsel uyum ve kuşaklararası otorite. Bu boyutlar,

aile içi dinamiklerin anlaşılması ile bireyin psikolojik ve sosyal gelişiminin değerlendirilmesi açısından büyük öneme sahiptir (Gönül vd., 2018).



Şekil 1 Aile İklimi'nin Boyutları (Gönül vd., 2018).

2.2.1.1 Aile İçi İlişkisellik

Aile içi ilişkisellik, aile üyelerinin birbirleriyle olan duygusal bağılıklarını, iletişimlerini, ilgilerini ve uyumlarını ifade eden bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerini anlamak ve değerlendirmek için kullanılır ve baktığımızda alan yazında bu kavrama ilişkin ifadelerde aile içi ilişkiselliğin doğrudan ya da dolaylı olarak aile bireylerinin psikososyal gelişiminde kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Björnberg ve Nicholson, 2007).

2.2.1.2. Bilişsel Uyum

Björnberg ve Nicholson (2007) tarafından ortaya konan bilişsel uyum kavramı, aile içi ilişkilerde önemlidir. Aile üyelerinin diğer benzer düşünce yapılarına sahip olması, ortak değerler ve ilgi alanlarını paylaşmaları, aile ikliminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır. Bu durum, aile bireylerinin çoğunun bir konu hakkında ortak noktada buluşabilme kapasitesine sahip olduğunu gösterir. Turgut'un (2019) çalışmasına göre, bu tür aileler problem çözme, karar alma ve sosyal hayatlarında daha işlevsel olabileceği ifade edilmiştir

2.2.1.3. Kuşaklararası Otorite

Aile ikliminin bileşenlerinden olan kuşaklararası otorite, genç neslin yaşlı neslin isteklerine uyum göstermeye çalışması, yaşlı kuşağın otoritesinin sorgulanmaz olması, kuralların büyükler tarafından belirlenmesi ve yaşlı büyük bireylerin sözlerinin geçerli kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Aile iklimi, çekirdek aile üyeleri arasındaki iletişim ve bağları kapsamakla kalmaz, aynı zamanda geniş aile üyelerini de içerir ve böylece kuşaklararası ilişkileri de kapsadığı ifade edilmiştir (Björnberg ve Nicholson, 2007).

2.2.2. Aile İklimini Açıklayan Yaklaşımlar

Aile iklimi, aile üyelerinin birbirleriyle kurduğu duygusal, bilişsel ve davranışsal etkileşimlerin bütüncül bir yansımasıdır. Bu kavram, hem aile içi dinamiklerin yapısını hem de bu dinamiklerin bireylerin psikolojik ve sosyal iyi oluşunu nasıl etkilediğini anlamak için çeşitli kuramsal yaklaşımlarda incelenmiştir. Aşağıda, aile ikliminin temel belirleyicilerini açıklayan kuramlar ve bu kuramların ampirik çalışmalarla desteklenen yönleri detaylandırılmıştır.

Bowen (1978), aileyi birbirine duygusal olarak bağlı alt sistemlerden oluşan bir bütün olarak tanımlar. Bu bakış açısına göre aile iklimi, duygusal bağlılık, bireyselleşme düzeyi ve çatışma yönetimi gibi dinamiklerle şekillendiği belirtilmektedir. Örneğin, aile üyelerinin birbirine aşırı bağımlı olduğu durumlarda, özgür karar alma becerileri zayıflar ve bu da iklimin kontrol edici algılanmasına yol açmaktadır. Türk ailelerinde ise geniş aile yapısı nedeniyle kuşaklararası bağlılığın yüksek olması, Bowen'in yaklaşımının kültürel bağlamda geçerliliğini gösterir (Bowen, 1978; akt. Gönül vd., 2018).

Aile iklimi durumu ile ilişkilendirilebilecek kuramlardan biri yapısal aile kuramıdır. Bu kuram, Minuchin'in öncülüğünü yaptığı kuramsal altyapıya dayanan veriler ışığında; aile ikliminin hiyerarşik yapısı, alt sistemler arası sınırlar ve iletişim kuralları çerçevesinde şekillendiğini savunmaktadır. Örneğin, ebeveyn rollerinin belirsiz olduğu ailelerde, günlük sınırların çocukların otoriteye saygısını azaltarak kriz odaklı bir aile ikliminin ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilmiştir (Nichols ve Schwartz 2004). Bununla birlikte Bowen'in sistem yaklaşımı, aile içindeki duygusal dinamikleri vurgularken, Minuchin'in yapısal aile teorisi ise rol dağılımları ve sınırlar üzerinden iklimi analiz ettiği görülmektedir.

Duygu dinamikleri ve roller kadar aile üyeleri arasındaki duygusal bağlanma da kritik bir role sahiptir. Bowlby (1969), aile üyeleri arasındaki güvenli bağlanmanın, bireylerin duygusal düzenleme becerilerini ve sosyal ilişkilerini şekillendirmede kritik bir

rol oynadığını savunmaktadır. Güvenli bağlanmanın evrensel bir durum olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bağlanma, aile içindeki açık iletişim ve yapıcı çatışma çözümü ile ilişkilidir. Bununla birlikte aile iklimi ile ilişkili olarak bireylerin kültürel bağlamla etkileşimi kuramsal çerçevenin önemli bir parçası olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Aile iklimini açıklamada önemli olan ekolojik sistemler kuramına göre aile kurumu, bireyin gelişimini doğrudan etkileyen bir mikrosistem (aile içi dinamikler) olmasının yanı sıra, mezosistem (okul, akrabalık ağı gibi yakın çevre) ve makrosistem (kültür, toplumsal normlar gibi geniş sistemler) ile karşılıklı etkileşim içinde şekillenir. Bu perspektif, aile ikliminin yalnızca iç dinamiklerle değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bağlamla da derin bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Aile iklimi, Bowen'in sistem teorisi, Minuchin'in yapısal analizi, Bowlby'nin bağlanma teorisi ve Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımı gibi köklü kuramlarla açıklanabilen çok katmanlı bir olgudur. Bu kuramlar, Türk aile yapısına uyarlandığında ise kültürel özgünlükler (örn. geniş aile, kuşaklararası dayanışma) ön plana çıkmaktadır (Gönül vd., 2018; Turgut, 2019).

2.2.3. Aile İklimi ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde aile iklimi ile ilgili yurtiçinde ve dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir. Önce yurt dışında yapılan araştırmalar, sonra Türkiye'de yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Aile iklimi ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara baktığımızda göçmen bireylerin uyumunda ebeveynleşme ve aile ikliminin rolü incelenmiştir. Walsh ve diğerleri (2006) tarafından göçmen ergenlerle yapılan iki aşamalı çalışmada, uyum sürecinde aile ikliminin kritik rolünü kanıtlamıştır. Araştırma, göçmen ergenlerin ebeveynleşme rollerini daha aktif üstlendiğini ve uyumlu/bağımsız aile yapılarının, çatışma odaklı ailelere kıyasla rol uyumunu %37 daha fazla desteklediğini bulmuştur. Bu bulgular, göç sonrası aile içi dinamiklerde iklim kalitesinin belirleyiciliğini vurgulamaktadır.

Aile ikliminin bireylerin sağlık ve iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Nilsson ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada, yeme bozukluğu tedavisinde aile ikliminin uzun vadeli etkilerini 36 aylık boylamsal desenle incelemiştir. Sonuçlara göre, tedavi sürecini tamamlayan ve tamamlamayan ergenlerin başlangıç ve 18. aydaki değerlendirmelerinde benzer aile

iklimi düzeyleri ve yeme bozukluğu belirtileri görülmüştür. Ancak, 36. ayda, iyileşme gösteren ergenlerin aile içi yakınlık puanlarının daha yüksek, aileye mesafe puanları ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, aile ikliminin iyileşme durumu ile ilişkili olduğunu ve iyileşen ergenlerin aile ortamında daha fazla yakınlık ve daha az uzaklık durumuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. İyi oluş süreçlerine yönelik yapılan başka bir çalışmada ise kimlik gelişiminde olumlu aile ikliminin uyumlu bireylerde derin düşünmeyi desteklediğini, ancak uyumsuz bireylerde takıntılı düşünceleri %33 artırdığını belirlemiştir. Araştırma bulguları, aile ikliminin kimlik gelişimi üzerindeki etkilerinin bireyin gelişimsel uyum düzeyine ve yaş grubuna bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Prioste vd., 2019).

Aile ikliminin bireyin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimi üzerindeki etkilerine dair yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Xia ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen boyamsal çalışma, olumlu aile iklimlerinin ergenlerin okula bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okul bağlılığının, aile iklimi ile ergenlerin akademik öz düzenleme becerisi düzeyleri arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olduğu belirtilmiştir. Başka bir çalışmada aile ikliminin okul zorbalığı mağduriyeti üzerindeki etkilerinin ele alındığı görülmektedir. Sonuçlar, aile ikliminin, öğretmen-çocuk ilişkileri ve akran ilişkileri aracılığıyla okul zorbalığı mağduriyeti üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada aile iklimi ve okul zorbalığı mağduriyeti arasında doğrudan bir ilişki olmamasına rağmen aile ikliminin, katılımcıların sosyal ilişkilerine olumlu katkılar sunarak öğretmen ve akran ilişkilerini iyileştirdiği ve bu sayede de zorbalık mağduriyetini dolaylı yoldan azalttığı görülmüştür (Chen vd., 2021). Sasson ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada da aile iklimi, akademik başarı algısı, akranların siber zorbalığa katılımı ve siber roller arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Çalışma sonuçları, sıcak ve uyumlu aile ilişkilerinin siber mağdur veya siber zorba olma olasılığını azalttığını ortaya koymuştur. Buna karşılık, çatışma odaklı aile ikliminin ise siber zorba ve siber mağdur olma riskini artırdığı belirtilmiştir.

Ulusal çalışmalar incelendiğinde aile iklimi ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin çalışıldığı görülmektedir. Yetişkin bireylerle yürütülen bir çalışmada, aile iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgular, olumlu aile ikliminin yaşam doyumunu anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Özellikle aile içindeki destekleyici ve uyumlu ilişkiler, bireylerin genel yaşam memnuniyetini

önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırma, olumsuz aile iklimine sahip bireylerin, yaşam doyumlarında düşüşler yaşadıklarını ve bu durumun uzun vadede psikolojik sorunlara yol açabileceğini de vurgulamaktadır (Taş ve Bulut, 2019). Aile iklimi ve iyi oluş arasındaki ilişkide benlik kurgularının aracı rolü ise Turgut (2019) tarafından incelenmiştir. Araştırma bulguları, aile iklimi ile iyi oluş arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca aile ikliminin iyi oluş üzerinde doğrudan açıklayıcı bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Benlik kurgularının aracı rolünü test etmek amacıyla yapılan analizler, bu değişkenlerin dolaylı etkilerinin varlığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, aile ikliminin iyi oluşu hem doğrudan hem de benlik kurguları aracılığıyla dolaylı olarak şekillendirdiğini desteklemektedir.

Alanyazın içerisindeki bazı çalışmalar aile ikliminin sosyal davranışlar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Gönül ve diğerlerinin (2020) çalışmasında, aile ikliminin gönüllülük davranışı üzerindeki etkisi ebeveynler aracılığıyla yapılan görüşmeler temel alınarak incelenmiştir. Çalışmada, cinsiyetin etkilerini de göz önünde bulundurulmuş ve 507 genç yetişkinin gönüllülük katılımı, aile iklimi algılarını ve ebeveynleriyle gönüllülük hakkındaki ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar, olumlu bir aile ikliminin, genç yetişkinlerin toplumsal konular hakkındaki görüşlerini paylaşmaları için açık bir ortam sağlayarak, gönüllü sosyal katılıma teşvik ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte Covid-19 pandemisinin bireyler üzerindeki etkilerine bakılan bir çalışmada, evli bireylerin aileden aldığı sosyal destek, aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum düzeylerinin, bekar bireylerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte pandemi döneminde aile içi iletişim ve dayanışmanın arttığı, ancak sosyal izolasyon nedeniyle bazı bireylerin sosyal destek algısının azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, aile iklimi algısı olumlu olan bireylerin, pandemi sürecindeki stresle daha iyi başa çıktığı ve duygusal sağlıklarını koruyabildiği görülmüştür (Kabasakal ve Aktaş, 2021).

Genç yetişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada, aile iklimi ile duygu durumları arasındaki ilişkide sahte benlik algısının aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sahte benlik algısının bu ilişkide önemli bir aracı role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Olumlu aile ikliminin, genç yetişkinlerin duygu durumlarını iyileştirici bir etkiye sahip olduğu belirlenirken; aile içi çatışmaların ve baskıcı tutumların, sahte benlik algısını artırarak bireylerin duygusal sağlığını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada cinsiyet temelli farklılıklar da incelenmiş ve kadın katılımcıların sahte benlik algısı ile duygusal sorunlar açısından erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir (Akpınar, 2021).

Yakın zamanda Bayram ve Ergin (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, farklı kuşaklardan annelere sahip bireylerin çocukluk dönemi mutluluk anıları ile aile iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyumun aile iklimini büyük ölçüde şekillendirdiğini göstermiştir. Bireylerin, çocukluk dönemi mutluluk-huzur anılarının, aile iklimi ve aile içi ilişkisellikle birlikte bu anılar üzerinde önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Aile kavramının köklü temellerinin olduğu bilinen bir durumdur. Ancak aile ikliminin alanyazın içerisindeki geçmişi bu kadar eski değildir. Sunulan çalışmalar, aile ikliminin bireylerin uyum, gelişim, akademik başarı ve psikososyal dayanıklılık gibi pek çok alana etkisini gözler önüne sermektedir; bu bulgular, yerel bağlamda da benzer dinamiklerin incelenmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

2.3. Bilişsel Esneklik

Biliş, bireyin bilgiyi işleme, anlamlandırma ve çevresel uyaranlara tepki verme süreçlerini kapsayan temel bir zihinsel işlemdir (Beck, 1976). Bu süreçler, düşünce kalıpları, bellek, dikkat ve problem çözme becerileri gibi dinamik bileşenlerden oluşur. Bu sebeple de günlük yaşam içerisinde bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmeleri, çeşitli bilişsel ve duygusal süreçlerle yakından ilişkilidir. Bu süreçlerden biri olan bilişsel esneklik durumları günümüzde hem klinik psikoloji hem de danışma kuramları açısından sıkça ele alınan bir kavram durumuna gelmektedir. Özellikle bireyin değişen koşullara uyum sağlama, katı düşünce kalıplarını esnetme ve çok yönlü çözümler üretebilme kapasitesi olarak tanımlanan bu kavram, terapötik müdahalelerin etkinliğini artıran temel bir unsurdur (Türkçapar, 2020; Murdock, 2017).

Bilişsel esneklik ise alanyazın çalışmaları içerisinde "bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını dinamik çevresel taleplere göre uyarlayabilme yeteneği" şeklinde ele alınmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bu tanım, kavramın yalnızca zihinsel süreçlerle sınırlı kalmayıp, davranışsal ve duygusal boyutları da kapsadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda Türkçapar (2020) bilişsel esnekliği "kişinin otomatikleşmiş düşünce kalıplarını sorgulayarak işlevsel olmayan inançlarından özgürleşme süreci" olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel esneklik, bireylerin yeni ve beklenmedik çevresel değişikliklere uyum sağlamak için bilişsel işlem stratejilerini adapte etme yeteneğidir. Bu tanım üç temel özellik içerir:

1. Öğrenme süreciyle ilişkili bir yetenek,

2. Karmaşık davranışsal stratejilerde değişim (örneğin, bir kapıyı itmek yerine çekmek).
3. Değişimin ancak uzun süreli görev performansı sonrası ortaya çıkması (Canas, 2006).

Bilişsel esneklik, bireyin düşünce süreçlerini esnek bir şekilde değiştirme, yeni ve beklenmedik bilgilere uyum sağlama ve farklı perspektiflerden bakarak problemleri çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu yetenek, bireyin karşılaştığı değişen koşullara ve belirsizliklere hızlıca adapte olmasını, alternatif çözüm yollarını keşfetmesini ve bu sayede daha etkili ve yaratıcı çözümler üretebilmesini sağlar (Martin ve Rubin, 1995).

Bilişsel esnekliğin çevresel temellerine ilişkin karmaşık problem çözme görevlerinde bilişsel esneklik ve çevresel değişikliklere uyum sağlama yeteneği çevresel kısıtlamalara uygun problem çözme stratejileri geliştirdikleri ifade edilmiştir. dinamik problem çözme görevlerinde çevresel değişiklikler bireyin esnek düşünce üretme ve karmaşık durumlara çözüm bulma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Cañas vd., 2003).

2.3.1.Bilişsel Esnekliği Açıklayan Yaklaşımlar

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliğe dair ilişki kurulabilecek kuramlar olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Piaget'in (1954) bilişsel gelişim kuramı, bilişsel esnekliğin temelini oluşturan özümseme ve uyumsama süreçlerini merkeze alır. Kişilerin yeni bilgileri mevcut şemalarına dahil etmesi (özümseme) veya şemalarını değiştirmek (uyumsama) yoluyla esnek düşünme becerisi kazandığını savunur. Örneğin, ergenlerin soyut problem çözme yetenekleri, bu dengelenme sürecinin bir sonucu olarak bilişsel esnekliği geliştirir. Piaget'in vurguladığı bu dinamik süreç, bilişsel esnekliğin gelişimsel bir perspektifle anlaşılmasına zemin hazırlar (akt. Senemoğlu, 2020).

Bu temelden hareketle, bilişsel esneklik kuramı özellikle karmaşık öğrenme ortamlarında esnek düşünmenin önemini vurgular. Spiro ve diğerleri (1988), bilişsel esnekliğin "çoklu temsiller" (bilgiyi farklı perspektiflerle yapılandırma) ve "bağlamsal uyarlanabilirlik" (duruma özgü stratejiler geliştirme) ile desteklendiğini öne sürer. Örneğin, bir öğrencinin tarihsel bir olayı siyasi, ekonomik ve sosyal açılardan analiz edebilmesi, çoklu temsiller aracılığıyla bilişsel esnekliğini güçlendirir. Spiro'nun bu yaklaşımı, Piaget'in şema uyum süreçlerini, belirsiz ve çok boyutlu bağlamlara genişleterek kuramsal bir derinlik kazandırır (Spiro vd., 1988).

Bilişsel esnekliğin sosyal boyutunda sosyal bilişsel kuram kritik bir rol oynar. Bandura (1997), bireylerin öz-yeterlik inançlarının, yeni durumlara uyum sağlama ve problem çözmede esnek davranışlar sergilemelerini doğrudan etkilediğini belirtir. Öz-yeterliği yüksek bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında alternatif stratejiler denemeye daha açıktır. Bu durum, Spiro'nun "bağlamsal uyarlanabilirlik" ifadesiyle uyumludur. Çünkü öz-yeterlik, bireyin farklı alanlarda kendine güvenerek hareket etmesini sağlar.

Son olarak, zihniyet kuramı ise bireylerin bilişsel esnekliğinin, yeteneklere dair inançlarla belirlendiğini öne sürer. Dweck (2006), bu kuramı sabit zihniyet ve gelişim odaklı zihniyet olarak iki temel kategoriye ayırmaktadır. Sabit zihniyeti yeteneklerin değişmez olduğuna inanmak; gelişim odaklı zihniyeti ise yeteneklerin çaba sayesinde geliştirilebileceğine inanmak şeklinde açıklamaktadır. Gelişim odaklı zihniyete sahip bireyler, hataları öğrenme fırsatı olarak görür ve düşünce yapılarında daha esnek bir yaklaşım benimser. Bu bakış açısı, Bandura'nın öz-yeterlik vurgusunu desteklemektedir. Çünkü; her iki yaklaşıma göre de bireyin içsel motivasyonu, bilişsel esnekliği etkilemektedir.

2.3.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

Bilişsel esneklik üzerine yapılan çalışmalarda, aile iletişiminden, akademik performans, ruh sağlığından kriz yönetimine kadar çok boyutlu bir faktör olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalara bakıldığında Koesten ve diğerleri (2009), boşanmış ailelerdeki genç yetişkinlerin refah düzeyini incelerken aile iletişim biçimlerinin bilişsel esneklik üzerindeki etkisini vurgulamış; özellikle aile içi dışavurumculuğun bu esnekliği olumlu yönde etkilediğini, çatışmadan kaçınmanın ise olumsuz bir etkide bulunduğunu belirtmiştir. Dahası, bilişsel esneklik, bu iki iletişim biçiminin genç yetişkin refahı üzerindeki etkilerini aracılık eden temel bir değişken olarak ortaya konmuştur.

Benzer şekilde, Moore'un (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırma, bilişsel esneklik ile farkındalık düzeylerinin bireylerin akış deneyimlerini yordadığını göstermiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş ve meditasyon geçmişi sabit tutulduğunda hem bilişsel esnekliğin hem de farkındalığın akış eğilimi üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Özellikle farkındalık ile akış arasında yüksek düzeyde aynı yönde bir ilişki saptanması, bu değişkenlerin bireyin deneyimsel katılımını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bilişsel esnekliğin ruh sağlığıyla ilişkisi ise Yu ve diğerleri (2019) tarafından ele alınmıştır. Anksiyete ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu bireylerde bilişsel esneklik düzeylerinin düşük seyrettiği, ayrıca bu esnekliğin dürtüsellik davranışlarıyla ters yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, zihinsel esnekliğin ruhsal zorlanmaları düzenleyici etkisini destekler niteliktedir.

Pandemi sürecine odaklanan Garavand (2023) ise bilişsel esnekliğin stresle başa çıkma stratejileri ve koronavirüs anksiyetesiyle olan ilişkisini değerlendirmiştir. Uyumlu başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği desteklediği; uyumsuz stratejilerin ise esnekliği zayıflatıp anksiyeteyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin yalnızca bireysel psikolojik dayanıklılığı değil, aynı zamanda çevresel stres kaynaklarına karşı geliştirilen başa çıkma mekanizmalarını da şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Genel olarak bu çalışmalar, bilişsel esnekliğin psikolojik sağlık, akademik deneyim ve yaşam doyumu üzerinde çok boyutlu bir düzenleyici ve koruyucu değişken olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda ulusal düzeyde yapılan çok sayıda araştırma, bilişsel esnekliğin bireyin psikolojik sağlığı, akademik başarıları ve sosyal yetkinlikleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle gelişimsel dönemlerde bireyin bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması, çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkili bulunmuştur.

Ergenlik dönemi üzerine yapılan bir çalışmada, bilişsel esnekliği yüksek ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bilişsel esnekliğin sadece akademik performansla değil, aynı zamanda sosyal beceriler ve öz-değerlendirme kapasitesi ile doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni ile bilişsel esneklik birlikte ele alındığında özyeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Özcan ve Esen, 2016).

Üniversite düzeyinde bakıldığında, Laçın ve Yalçın (2019) çalışmasında bilişsel esnekliğin öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejileriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama gibi pozitif stratejiler bilişsel esnekliği artırırken, çaresiz ve boyun eğici yaklaşımlar bu beceriyi zayıflatmaktadır. Bilişsel esnekliğin toplam varyansının %52'sinin bu değişkenlerce açıklanması, psikolojik uyum açısından güçlü bir belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

Eğitim ortamlarındaki etkileri incelendiğinde, Yüksel ve diğerlerinin (2020) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bilişsel esnekliğin akademik erteleme davranışlarıyla ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ruminatif

düşüncelerin bu davranışları arttırdığı görülmekte; özellikle kız öğrencilerde bilişsel esneklik ile erteleme arasındaki ilişki erkeklere kıyasla daha güçlü bulunmuştur. Bu durum, bilişsel esnekliğin cinsiyet bağlamında farklı işlem potansiyelleri taşıyabileceğini düşündürmektedir.

Kişilik yapıları ile olan ilişkiler ise Kara ve diğerleri (2023) tarafından ortaya konmuştur. Dışadönüklük, deneyime açıklık ve özdenetim gibi kişilik özellikleriyle bilişsel esneklik arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunması, bu becerinin bireysel farklılıklar temelinde şekillendiğini göstermektedir. Bu kişilik örüntüleri aynı zamanda psikolojik sağlamlığı da destekleyici faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada (Asan ve Özer, 2024), bilişsel esneklik düzeyleriyle yaş ve akademik mükemmeliyetçilik arasında anlamlı pozitif ilişkiler saptanmıştır. Yaş arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin de artması, bu becerinin zamanla gelişen, deneyimle şekillenen bir özellik olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmalardan genel olarak elde edilen bulgular, bilişsel esnekliğin bireyin yaş, kişilik özellikleri, akademik tutumları ve psikolojik başa çıkma stratejileriyle dinamik bir biçimde etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik erteleme, sosyal destek arayışı, öz-yeterlilik ve mükemmeliyetçilik gibi kavramlarla olan ilişkisi, esnek düşünme kapasitesinin hem başarıyı hem de psikolojik iyi oluşu doğrudan etkileyen bir koruyucu faktör olarak işlev gördüğünü desteklemektedir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ile ilgili bilgi, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin aile iklimi ve bilişsel esneklik durumları açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, korelasyonel desen kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını ve düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2019). Bu model, bu çalışmada öğrencilerin aile iklimi, bilişsel esneklik ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak tanımaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmadaki katılımcı grubunu, 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde eğitim görmekte olan 263 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Çalışma grubundaki 18-25 yaşları arasındadır. Araştırma grubunun demografik özellikleri, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyet, Medeni Durum, Alan ve Anne Baba Birlikteliğine İlişkin Dağılımları

Kişisel Bilgiler		Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	107	40.7
	Erkek	156	59.3
	Toplam	263	100.0
Medeni Durum	Bekar	203	77.2
	Evli	60	22.8
	Toplam	263	100.0
Alan	Sözel	147	56.1
	Sayısal	116	43.9
	Toplam	263	100.0
Anne Baba Birlikteliği	Birlikte	201	76.4
	Boşanmış	46	17.5
	Boşanmış ve Birlikte	16	6.1
	Toplam	263	100.0

Çalışma bünyesinde 263 kişinin demografik özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde, örneklemin cinsiyet dağılımında katılımcıların %40,7'si (107 kişi) kadın, %59,3'ü (156 kişi) erkektir. Medeni durum açısından ise, katılımcıların %77,2'si (203 kişi) bekâr, %22,8'i (60 kişi) evlidir. Eğitim/alan tercihleri incelendiğinde, sözel alanlar (%56,1; 147 kişi) sayısal alanlara (%43,9; 116 kişi) kıyasla daha yüksek bir katılım oranına sahiptir. Katılımcıların %76,4'ü (201 kişi) ebeveynlerinin hâlen birlikte yaşadığını, %17,5'i (46 kişi) boşanmış, %6,1'i (16 kişi) ise "boşanmış ancak yeniden bir araya gelmiş" durumu bildirmiştir.

Dağılım incelendiğinde, katılımcıların %69,6'sının (183 kişi) 20-22 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalamalarının ise 20,98 olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplama sürecinde dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik özellikleri toplanmıştır. Akademik erteleme ölçeği aracılığıyla bireylerin akademik görevleri erteleme eğilimleri incelenmiştir. Aile iklimi ölçeği ile katılımcıların aile içi iletişim kalitesi, destek mekanizmaları ve aile ortamına dair algıları nicel olarak değerlendirilmiştir. Bilişsel esneklik ölçeği ise bireylerin değişen koşullara uyum sağlama, esnek düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Tüm ölçekler, ölçüm araçlarının uygulama yönergelerine sadık kalınarak uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, alan durumları ve anne baba birlikteliklerine ilişkin verilerin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.3.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği

Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu toplam 19 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 "Tamamıyla Yanlış", 5 "Tamamıyla Doğru". Ölçekte tüm sorulara yanıt verildikten sonra ölçekte yer alan 2, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 numaralı maddeler tersten puanlanır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir. Akademik erteleme eğilimi ölçeğinin özgün formda yer alan güvenirliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak

belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı toplamda $\alpha = .82$ bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için, akademik erteleme eğilimi ölçeği ile erteleme eğilimi ölçeği birlikte üniversite öğrencilerine uygulanmış, yapılan analizler sonucunda iki ölçekteki toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .72, p < .05$) bulunmuştur. Balkıs'ın (2006) Türkçe uyarlaması çalışması ise Pamukkale Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 17 ile 31 arasında değişen, 216'sı kız ve 107'si erkek olmak üzere toplam 323 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal yapısını koruyarak ve Türk kültürüne uygun hale getirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği de test edilmiştir. İç tutarlık katsayısı olarak bilinen Cronbach Alfa değeri, 0.89 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği, iki ölçüm arasındaki ilişkiyi belirleyen bir korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Erteleme Eğilimi Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Aile İklimi Ölçeği (AİÖ):

Aile ikliminin ölçülmesi için kullanılan bu ölçek, orijinali Björnberg ve Nicholson (2007) tarafından İngiltere'de geliştirilmiş ve altı alt ölçekten oluşan 48 maddelik bir yapıya sahiptir. Aile İklimi Ölçeği'nin her bir maddesi, katılımcılar tarafından 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, ilgili aile iklimi özelliğinin katılımcının ailesinde yoğun bir şekilde deneyimlendiğini veya önemsendiğini gösterirken, düşük puanlar bu özelliğin az önemsendiğini veya deneyimlenmediğini gösterir. AİÖ'nün Türkiye uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve uygunluğu doğrulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin Türkiye örnekleme uygun olarak 34 maddelik üç faktörlü bir yapısı olduğu bulunmuştur. Faktör yükleri 0.40 ile 0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.89 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla 0.85, 0.83 ve 0.81 olarak bulunmuştur. AİÖ'nün Türkiye uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve uygunluğu doğrulanmıştır.

3.3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Araştırmada kullanılan bilişsel esneklik ölçeği, Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Örneklem grubu olarak Sakarya Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nden toplam 551 üniversite öğrencisi (389 kadın/162 erkek) katılmıştır. Bilişsel esneklik ölçeği 5' li likert tipinde bir ölçektir. “Hiç uygun değil” (1), “Uygun Değil” (2), “Biraz Uygun” (3), “Uygun” (4), “Tamamen Uygun” (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten toplam bilişsel esneklik puanı, “alternatifler” alt boyutu puanı ve “kontrol” alt boyutu puanı olmak üzere üç farklı türde puan alınabilmektedir. Elde edilen puanların yüksekliği bilişsel esnekliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin özellikleri, kendi başına karar alabilme becerisi ve benlik saygısı yüksek, olaylara farklı açılardan bakabilen, içten denetimli, depresif düzeyi daha düşük ve iyimser olarak sıralanabilir.

Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach alfa içtutarlık ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte alternatifler” alt boyutunun faktör yükleri .49 ve .81 arasında, “kontrol” alt boyutunda ise .43 ile .86 arasında değişmektedir. 15. madde dışındaki bütün maddeler, özgün formdaki faktör yüklerinde değerler almıştır. BEE’ nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .90, “alternatifler” alt boyutu için .90 ve “kontrol alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise ölçeğin bütünü için .75, “alternatifler” alt boyutu için .78 ve “kontrol alt boyutu için .73 olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgular, Bilişsel esneklik envanterinin Türk üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmede yeterli geçerlilik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir.

3.4. İşlem

Araştırmanın veri toplama aşamasında, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı, süreç detayları hazırlanan çevrimiçi formda belirtilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanmasında, katılımın tamamı gönüllülük temelinde sağlanmıştır. Bu kapsamda, etik ilkeler ve katılımcı haklarına saygı gösterilerek süreç eksiksiz tamamlanmıştır. Çalışma, 18-25 yaş aralığındaki 271 üniversite öğrencisinden oluşan bir katılımcı grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde öğrenim gören kişilerden oluşmaktadır. Verilerin gizliliği ve gönüllülük ilkelerini açıklayan bir

bilgilendirme metni ile desteklenmiştir. Tüm katılımcılar, çevrimiçi onay butonuna tıklayarak bilgilendirilmiş gönüllü katılım sağlamış, etik kurul protokolüne uygun şekilde veriler anonim olarak kaydedilmiştir. Bu süreçte, ölçeklerin standardizasyonu titizlikle korunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının aile iklimi ve bilişsel esneklik değişkenleri doğrultusunda yordayıcılık düzeyini belirlemek amacıyla standart çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Analiz öncesinde, çoklu regresyon tekniğinin sağlıklı biçimde uygulanabilmesi için gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Buna yönelik olarak akademik erteleme modelindeki Durbin Watson değeri analiz edilmiştir. Bu değer kabul edilebilirlik düzeyi 1.5 ile 2.5 değerleri içerisinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Yapılan analizde akademik erteleme durumunun incelendiği modelin değeri 1,84 olarak bulunmuştur. Bu da bulunan değer regresyon analizine uygun ve kabul görür bir veri aralığı içerisinde bulunduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizinin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli tüm varsayımlar karşılandığı görülmüştür. Bu nedenle analiz, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Tüm varsayımlar sağlandığı için, bu istatistiksel teknik çalışmada geçerli bir modelleme aracı olarak tercih edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanı değişkenleri kategorik yapıda olduklarından, analizde “dummy” değişken biçiminde kodlanmıştır. Bu kodlamada erkek cinsiyeti ve sayısal alan referans grup olarak alınarak diğer kategorilerle karşılaştırma yapılması sağlanmıştır.

Çoklu regresyon analizi, bir bağımlı değişkenin iki veya daha fazla bağımsız değişkenle olan ilişkisini matematiksel bir denklemle modellemeyi ve bu ilişkiyi yordamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2019). Analizin sağlıklı sonuçlar verebilmesi için bazı temel varsayımların karşılanması gerekir: Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olmamalı ve normal dağılım göstermelidir. Veri setinde uç değerler düzeltilmeli ve ardışık bağımlılık bulunmamalıdır. Bu sebeple çalışma içerisinde uç değerler olarak kabul 8 katılımcı bu sebeple çalışma dışında tutulmuştur. Çoklu doğrusal bağlantıyı kontrol etmek için tolerans değeri 0,10'un altına düşmemeli ve varyans enflasyon faktörü (VIF) 10'u aşmamalıdır. Bu eşiklerin aşılması,

bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu gösterir ve modelin yeniden yapılandırılmasını gerektirir (Büyüköztürk vd., 2020).

Regresyon modelinde çoklu doğrusal bağlantının değerlendirilmesi amacıyla tolerans ve varyans enflasyon faktörü (VIF) değerleri analiz edilmiş olmakla birlikte tolerans değerlerinin 0.10'dan düşük olmaması ve VIF değerlerinin 10'u aşmaması kriterleri temel alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre, değişkenlerin Tolerans değerleri 0.476 (Aile İçi İlişkisel) ile 0.931 (Alan=Sözel) arasında değişmekte olup, kritik eşik olan 0.10'un üzerinde kalmıştır. VIF değerleri ise 1.074 (Alan=Sözel) ile 2.100 (Aile İçi İlişkisel) aralığında bulunmuş ve hiçbir değişken için 10 sınırı aşılmamıştır. Bu sebeple modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını ve regresyon katsayılarının güvenilirliğinin istatistiksel olarak sağlam olduğunu ortaya koymaktadır. Çoklu bağlantılılık istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2 Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri

Model	VIF	Tolerans
Sabit		
Bilişsel esneklik	1.248	0.802
Aile Bilişsel Uyum	1.669	0.599
Aile Kuşaklararası Otorite	1.879	0.532
Aile İçi İlişkisel	2.100	0.476
Alan=Sözel	1.074	0.931
Cinsiyet=Kadın	1.082	0.924

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırma amaçlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın soruları bölümde ele alınmış bulguların açıklanmasına yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan veriler ile yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin elde edilen istatistikler, çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanabilmesi için varsayımların karşılanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Ayrıca, araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği (AEÖ), bilişsel esneklik ölçeği (BEÖ) ve aile iklimi ölçeğinin (AİÖ) alt boyutlarından elde edilen puanların betimsel istatistikleri tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 AEÖ, AİÖ ve BEÖ'den Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min	Max	$\bar{X}$	Mod	Medyan	SS	ÇK	BK
Aile İklimi Toplam	263	68,00	156,00	108,95	127,00	109,00	18,69	0,30	-0,51
Akademik Erteleme	263	29,00	58,00	45,21	44,00	44,00	4,62	-0,31	1,01
Bilişsel Esneklik	263	44,00	86,00	62,65	66,00	64,00	8,27	-0,16	-0,61
Bilişsel Uyum	263	8,00	28,00	18,19	19,00	19,00	3,38	-0,12	-0,10
Kuşaklararası Otorite	263	11,00	33,00	21,26	24,00	21,00	3,98	-0,12	0,50
Aile İçi İlişkisellik	263	35,00	102,00	69,50	84,00	71,00	13,60	-0,28	-0,41

Verilerin incelenmesinde aile ikliminin alt boyutları olan aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum ile akademik erteleme, bilişsel esneklik ölçeklerinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir.

Tablo 4.1'e göre bağımsız değişkenlerden olan aile iklimi toplam puanına çarpıklık değeri -0,30, basıklık değeri -0,51; Akademik Erteleme puanlarına ilişkin çarpıklık -0,31, basıklık 1,01 olduğu görülmektedir. Bilişsel Esneklik için çarpıklık -0,16, basıklık -0,61; Bilişsel Uyum alt boyutunda çarpıklık -0,12, basıklık -0,10; Kuşaklararası Otorite için çarpıklık -0,12, basıklık -0,50; Aile İçi İlişkisellik puanlarında ise çarpıklık -0,28, basıklık -0,41 olarak hesaplanmıştır. Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Sadece akademik erteleme değişkenindeki basıklık değeri (1,01) normal kabul edilen sınırların hafif üzerinde olsa da bu sapmanın bazı istatistikçilere gören -1.5 ile +1.5 arasında da olabileceği belirtilmiştir. Bu sebeple normal dağılıma aykırı bir durum olmadığı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Ertelemelerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla önce çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin temel varsayımlar incelenmiş, ardından standart çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda normallik, doğrusal ilişki ve hata terimlerinin varyans homojenliği görsel ve istatistiksel göstergelerle değerlendirilmiş; aykırı değerler gözden geçirilmiş; çoklu doğrusal bağlantı, tolerans ve varyans enflasyon faktörü ölçütleriyle denetlenmiş; hata terimleri arasındaki ardışık bağımlılık kontrol edilmiştir. Varsayımların karşılandığı görülünce modele tüm yordayıcılar aynı anda dâhil edilerek değişkenlerin özgül katkıları test edilmiştir.

Regresyon öncesinde, akademik erteleme ile aile içi ilişkisellik, bilişsel uyum ve kuşaklararası otorite alt boyutları ile bilişsel esneklik arasındaki iki değişkenli ilişkiler incelenmiştir. Söz konusu korelasyon sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Akademik Erteleme ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Akademik Erteleme	—							
2. Öğrenim Alanı (Sayısal)	-.014*	—						
3. Cinsiyet (Erkek)	0.09	0.24**	—					
4. Aile İklimi Toplam	-0.01	-0.09	-0.14*	—				
5. Bilişsel Uyum	-0.07	-0.04	-0.15**	0.72**	—			
6. Kuşaklararası Otorite	-0.04	-0.09	-0.10*	0.78**	0.56**	—		
7. Aile İçi İlişkisellik	0.01	-0.09	-0.12*	0.97**	0.57**	0.64**	—	
8. Bilişsel Esneklik	-0.02	0.05	-0.02	0.43**	0.32**			—

*p < 0.05, **p < 0.01,

Tablo incelendiğinde, akademik erteleme ile sayısal öğrenim alanı arasında ters yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.14$, $p < 0.05$). Akademik erteleme ile cinsiyet (erkek), aile iklimi toplam puanı, bilişsel uyum, kuşaklararası otorite, aile içi ilişkisellik ve bilişsel esneklik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = -0.07$ ile 0.09 arası, $p > 0.05$).

Bu bölümde, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini öngörmede aile iklimi ve bilişsel esneklik değişkenlerinin rolünü ortaya koymak üzere hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. İlk olarak demografik kontrol değişkenlerini içeren temel model, ardından araştırmanın ana bağımsız değişkenleri olan aile iklimi ve bilişsel esneklik kademeli olarak eklenmiştir. Bu yaklaşım, her bir değişken setinin erteleme davranışı üzerindeki ek katkısını ve etki büyüklüklerini ayırıştırarak değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. Analiz sürecinde model uyum kriterleri ve varsayımların (normallik, çoklu bağlantısallık vb.) sağlanması titizlikle kontrol edilmiştir. Tablo 5’te sunulan regresyon sonuçları, aile iklimi ile bilişsel esnekliğin akademik ertelemeyi ne ölçüde yordadığını ve aralarındaki etkileşim dinamiklerini göstermektedir.

Tablo 5 Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	47.209	2.427	-	19.453	.000
Alan=Sayısal	-1.192	0.592	-.128	-2.015	.045
Cinsiyet=Erkek	0.655	0.600	.070	1.092	.276
Bilişsel Uyum	-0.131	0.108	-.096	-1.211	.227
Kuşaklararası Otorite	-0.069	0.098	-.059	-0.700	.485
Aile İçi İlişkisellik	0.029	0.030	.087	0.972	.332
Bilişsel Esneklik	-0.002	0.038	-.003	-0.041	.967

R=. 186 $R^2=. 034$
 $F(6,255) = 1,517$ $p=. .173$

Yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde akademik erteleme üzerindeki etkisi incelenen altı bağımsız değişkenin (alan, cinsiyet, bilişsel uyum, kuşaklararası otorite, aile içi ilişkisellik, bilişsel esneklik) yer aldığı modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($R = 0.186$, $R^2 = 0.034$, $F(6,255) = 1.517$, $p = .173$, $p > .05$). Fakat değişkenler arasında sadece sayısal alanın tek başına yordayıcı etkisine yönelik anlamlılık saptanmıştır ($B = -1.192$, $\beta = -0.128$, $p = .045$, $p < .05$), bu da sayısal alandaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarının diğer alanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenler, akademik erteleme varyansının %3.4'ünü açıklamakta olup, model genelinde anlamlı bir yordayıcı etki bulunmamıştır.

4.2.1. Cinsiyet ve Akademik Erteleme İlişisine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Cinsiyetin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($B=0.655$, $\beta=0.070$, $p=.276$, $p > .05$). Yani, kadın ve erkek cinsiyetlerinin erteleme puanlarının yordanmasında anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Bu sonuç, Özer ve Altun (2011) ile Akbay ve Gizir'in (2010) cinsiyetin doğrudan belirleyici olmadığını gösteren çalışmalarıyla tutarlıdır. Bazı araştırmalar erkek öğrencilerin daha yüksek erteleme eğilimi gösterdiğini (Hayat vd., 2020), bazıları ise kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha güçlü olduğunu (Klassen, 2009)

belirtmektedir. Çıkrıkçı ve Erzen (2016) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz, erkek öğrencilerin erteleme düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olmasına rağmen, farkın etki büyüklüğünün düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, kültürel normlar veya toplumsal cinsiyet rolleri gibi dolaylı faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan bir çalışmada da yine ertelemenin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı rapor edilmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin doğrudan belirleyici olmadığını destekleyen çok boyutlu bir yapıdan söz etmemize olanak tanımaktadır (Öztürk Başpınar, 2020). Örneğin, bazı kültürlerde erkek öğrencilerin akademik sorumluluklardan kaçınma eğilimi daha yüksek olabilir. Bu çalışmada ise örneklemin homojen yapısı (tek üniversite), cinsiyet farklılıklarını maskeleyebilir.

Alanyazında, cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki rolü konusunda elde edilen bulgular birbirinden farklı sonuçlar göstermektedir. Solomon ve Rothblum (1984) erkek öğrencilerin ertelemeci davranış gösterdiğini öne sürerken, diğer araştırmalar (Steel, 2007; Özer ve Altun, 2011) anlamlı bir fark tespit edememiştir. Yapılan korelasyon analizleri ve çoklu regresyon modelleri; üniversite çağındaki bireylerde cinsiyetin erteleme davranışını belirleyici ölçüde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ertelemenin cinsiyet değişkeniyle birlikte başka değişkenlerden de etkilendiği yorumunu ortaya çıkarmaktadır.

4.2.2. Aile İklimi ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, aile iklimi toplam puanı ($r=-0.01$, $p=.910$, $p>.05$) ve alt boyutları (bilişsel uyum: $r=-0.07$, $p=.227$, $p>.05$; kuşaklararası otorite: $r=-0.04$, $p=.485$, $p>.05$; aile içi ilişkisellik: $r=0.01$, $p=.332$, $p>.05$) değişkenlerinin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Buna göre, aile iklimine ilişkin toplam puan ve alt boyutlar (bilişsel uyum, kuşaklararası otorite, aile içi ilişkisellik) ile akademik erteleme arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir etki bulunmamıştır.

Aile iklimi ile akademik erteleme arasındaki bu düşük düzeyli ilişki, bireyin erteleme eğilimini etkileyen daha karmaşık veya aracı mekanizmaların (örneğin bireysel özellikler, akademik motivasyon, stres düzeyi gibi) etkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, Soner (2000) tarafından yürütülen bir çalışmada da benzer şekilde, aile uyumu ile akademik süreçler arasında anlamlı bir etki gözlenmemiştir; bu da

aile ile akademik davranışlar arasında dolaylı bir ilişki olabileceği görüşünü destekler niteliktedir. Öte yandan, bazı çalışmalar mevcut bulgularla çelişmektedir. Örneğin Xia ve diğerleri (2016), aile içi iletişim ve duygusal desteğin akademik ertelemeyi azalttığını belirtmiş; Çakıcı (2003) ise ebeveynlerin yüksek akademik beklentilerinin öğrencide stres oluşturarak erteleme davranışını artırabileceğini ileri sürmüştür. Bu farklılıklar, aile yapısının içerdiği duygusal bileşenlerin etkisinin, ölçülen soyut boyutlardan daha fazla belirleyici olabileceğini işaret edebilmektedir.

Benzer şekilde, ailede hissedilen bağımsızlık ve güven duygusunun bireyin akademik yeterlik algısını olumlu etkilediği ve bu olumlu algının da akademik erteleme davranışıyla ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Nadeau vd., 2003). Bu durum, aile iklimini değerlendirirken yalnızca genel yapısal faktörler değil, aynı zamanda bireyin aile ortamını nasıl deneyimlediği gibi öznel algıların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, mevcut çalışmanın bulguları literatürle hem tutarlı hem de çelişkili yönler taşıyarak aile ikliminin akademik erteleme üzerindeki etkisinin sabit ve doğrudan değil, bireysel farklılıklar, aracı değişkenler ve bağlamsal koşullarla etkileşim içinde şekillendiğini düşündürmektedir.

4.2.3. Bilişsel Esneklik ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, Bilişsel esneklik, akademik erteleme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmamaktadır ($r=-0.02$, $p=.967$, $p>.05$). Buna göre üniversite öğrencilerin akademik erteleme davranışları bilişsel esneklik düzeylerinin etkisi altında değişim göstermemektedir.

Alanyazında, bilişsel esnekliğin akademik erteleme üzerindeki etkisine ilişkin farklı yönlerde elde edilmiş sonuçlar yer almaktadır. Ryan (2019) tarafından yürütülen araştırmada, mevcut bulgularla paralel biçimde, bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum, söz konusu değişkenin erteleme davranışı üzerindeki etkisinin bağlamsal faktörler ve dolaylı yollarla ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

Buna karşın, bazı çalışmalar elde edilen bulgularla çelişmektedir. Örneğin Yüksel ve diğerleri (2020), bilişsel esnekliğin artmasının öğrencilerde ruminatif düşünceleri azalttığını, dolayısıyla akademik erteleme davranışının da önemli ölçüde önlenebileceğini

belirtmişlerdir. Benzer biçimde Zayed (2024), bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin daha güçlü olduğunu ve bu durumun zorluklar karşısında erteleme davranışını azalttığını vurgulamıştır.

Bu karşıt bulgular, bilişsel esnekliğin erteleme davranışı üzerindeki etkisinin doğrudan bir bağlantıyla değil, aracı değişkenler üzerinden ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle ruminasyon, öz-yeterlik ve duygusal düzenleme gibi bireysel süreçler, bilişsel esnekliğin akademik erteleme davranışına etkisini dolaylı olarak şekillendirebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasında anlamlı etki bulunmamış olmasının, aracı mekanizmaların modele dahil edilmemiş olmasına veya örneklemin bağlamsal özelliklerine bağlı olarak sonuca etki ettiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bilişsel esnekliğin akademik ertelemeye etkisinin sabit ve evrensel olmadığı; bu ilişkinin bireysel farklılıklar, görev tipi, akademik stres düzeyi ve bağlamsal etmenlerle etkileşim halinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

4.2.4. Öğrenim Alanı ve Akademik Erteleme İlişkisine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, Öğrenim alanı değişkenine dair toplam puanların akademik erteleme üzerinde istatistiksel olarak ters yönde ve düşük seviyede anlamlı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. ($B=-1.192$, $\beta=-0.128$, $p=.045$, $p<.05$). Bu durum, alan farklılığının erteleme üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bazı çalışmaların sonuçlarının bu çalışmayla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada, öğrencilerin akademik ertelemeleri eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve mühendislik fakülteleri arasında karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, erteleme davranışının alanlara göre farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F(583)=6,59$; $p<.05$). (Karabıyık Çeri vd., 2015). Pala ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da yine elde edilen bulgularla tutarlı sonuçlar vermektedir. Çalışmada, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ile birlikte biyoloji bölümü öğrencileri arasındaki erteleme davranışları incelenmiştir. Bulgular, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim gören bireylerin erteleme davranışlarının daha fazla olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgular, akademik alanın doğası ve öğrencilerin

alana yönelik algılarının, erteleme davranışında belirleyici rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Bunun dışında yapılan taramalarda erteleme ve alan değişkenlerinin birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada ortaya çıkan alanlar arası fark, öğrencilerin seçtikleri bölümlerle olan ilgi, yetenek ve değer uyumlarının belirlenmemiş olmasıyla açıklanabilir. Bunun yanında, sözel alanlarda verilen görevlerin genellikle daha açık uçlu, yorum ağırlıklı ve öz düzenleme becerileri gerektiren yapıda olması, bu alanlardaki öğrencilerin erteleme davranışlarını artırabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ancak, örneklemin sadece bir üniversiteden toplanması, bu sonucun genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, bireylerin seçmiş oldukları bölümlere ilgi, yetenek ve değer anlamında uygunluğunun belirlenmeden alan seçimlerinin gerçekleştirilmesi, bu farklılığın açıklanmasında sebep olarak değerlendirilmektedir.

Modelin genel olarak anlamlı çıkmaması, akademik ertelemenin tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olmasıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu durum, Steel'in (2007) ertelemenin kişilik, çevresel faktörler ve bilişsel süreçler gibi çoklu dinamiklerle ilişkili olduğunu vurgulayan kuramıyla uyumludur. Sayısal alan değişkeninin anlamlı çıkması ise disiplinler arası farklılıklarla açıklanabilir. Sayısal alanların yapılandırılmış görevler, net zaman yönetimi ve problem çözme odaklı olması, öğrencilerde planlama becerilerini geliştirerek erteleme eğilimini azaltmış olabilir (Karabıyık Çeri vd., 2015).

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmaya yönelik elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar, bu bölümde verilmiştir. Öneriler kısmında da araştırma sonuçlarından yola çıkılarak katkı sunacağı düşünülen öneriler uygulamacı ve araştırmacılara öneriler kısımlarında sunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmada amaç üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme davranışlarının aile iklimi, bilişsel esneklik, öğrenim alanı ve cinsiyet değişkenleri ile olan ilişkilerini incelemek ve bu doğrultuda da bu değişkenlerin akademik erteleme davranışını, yordama durumlarını açıklamaktır. Araştırma içerisinde elde edilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenim alanı değişkenine göre yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre sayısal alanda eğitim alan öğrencilerin akademik erteleme davranışları sözel alandaki öğrencilere kıyasla düşük bulunmuştur.
- Yapılan çoklu regresyon analizinde akademik erteleme ve cinsiyet değişkenleri birlikte ele alındıklarında cinsiyetin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Kısaca cinsiyet akademik ertelemeyi yordayan bir değişken olarak bulunmamıştır. Bu sonucun cinsiyet farklılığının kültürel yapılar, sosyal beklentiler ya da kişisel motivasyona da bağlı olabilecek diğer çevresel faktörleri içeren karmaşık bir durum olmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.
- Yapılan çoklu regresyon analizinde akademik erteleme ve bilişsel esneklik değişkenleri birlikte ele alındıklarında bilişsel esnekliğin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu sonuca göre bilişsel esneklik akademik ertelemeyi yordayan bir değişken olarak bulunmamıştır.
- Yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre aile iklimi toplam puanı ile birlikte bilişsel uyum, kuşaklar arası otorite ve aile içi ilişkisellik alt boyutlarının akademik erteleme üzerinde anlamlı yordayıcı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

5.2 Öneriler

Yapılan çoklu regresyon analizi incelendiğinde, alan, cinsiyet, bilişsel uyum, kuşaklararası otorite, aile içi ilişkisellik ve bilişsel esneklik değişkenlerinin birlikte yer aldığı model istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte bağımsız değişkenler arasında yalnızca sayısal alan değişkeninin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi saptanmıştır; diğer tüm değişkenlerin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde öngörmediği bu çalışma özelinde gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bazı öneriler verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Öğrenim alanına göre sayısal alanda bulunan öğrenciler sözel alandaki öğrencilerle kıyaslandığında erteleme durumu daha düşük bulunmuştur. Bu durumun sayısal alanlarda yer alan bölümlerin işleyişinin daha sitemli olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple diğer alanlarda da benzer eğitim modellerinin ortaya çıkaracağı sonuçları tespit edebilmek adına disiplinler arası karşılaştırmaları içeren çalışmalar gerçekleştirilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir.
- Çalışmada, cinsiyetin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bundan dolayı yapılacak yeni çalışmalarda cinsiyetin dolaylı ölçüde etkilerini ölçen nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması sonuçların daha kapsayıcı olabilmesi adına önem taşımaktadır.
- Aile iklimi ve akademik erteleme arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda aile desteği, öz yeterlilik gibi ara değişkenler üzerinden incelemeler yapılabilir. Yeni çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için özyeterlik, stres yönetimi gibi değişkenleri içeren modeller kullanılabilir.
- Bilişsel esneklik ve akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda bilişsel esneklik ve akademik ertelemenin başka örneklemeler üzerindeki etkilerini görebilmek amacıyla daha geniş katılımlı örneklem gruplarının olduğu çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, bilişsel esnekliğin akademik erteleme üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve yapılacak müdahale çalışmalarının sonuçlarındaki değişimlerin incelenebilmesi amacıyla deneysel gruplarla çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırma 263 kişi ile yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki veriler ışığında yapılabilecek yorumların daha güvenilir kılmak amacıyla katılımcı grubu sayısı daha fazla olacak şekilde yeniden planlanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Çalışmada kullanılan modelin genel açıklayıcılık düzeyinin yüksek olmaması, erteleme davranışının bireyden bireye değişen kişisel faktörlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında öğrencilere bireysel danışmanlık hizmetleri sunulması, onların akademik ve kişisel gelişimlerini destekleme açısından önemli ve faydalı olacaktır.
- Cinsiyetin ertelemeyi yordayıcı bir değişken olmadığı bulgusuna dayanarak, tüm öğrencileri kapsayan genel erteleme karşıtı stratejiler (hedef belirleme, zaman çizelgesi oluşturma, öz-izleme) uygulanması erteleme davranışlarına yönelik belirlenen müdahalelerin daha işlevsel olmasını sağlayabilir.
- Erteleme davranışı sergileyen öğrencilere destek süreçlerini güçlendirmek için ailelerle grup rehberliği çalışmalarının yapılması önemlidir.
- Erteleme davranışlarının sözel ve sayısal alanlara göre farklılaştığı göz önünde bulundurularak, eğitim ortamlarında görevler, etkinlikler ve ders içerikleri her iki alana özgü zorluk düzeyleri, örnekler ve geri bildirimlerle adım adım işlenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir. Böylece öğrencilerin ilgi ve motivasyonu korunarak erteleme davranışlarında azalma görülebilir.
- Bilişsel esneklik tek başına ertelemeyi anlamlı biçimde yordamadığı için bu eğitimleri öz-yönetim ve motivasyon artırıcı tekniklerle (örneğin duygu düzenleme ve ödüllendirme stratejileri) entegre edilmesi olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Problem çözme ve alternatif düşünme becerilerini geliştiren aktiviteleri, zaman yönetimi ve planlama uygulamalarıyla birleştirilmesi faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, R. A., Kashy, D. A., Donnellan, M. B., Neppl, T., Lorenz, F. O., ve Conger, R. D. (2013). The interpersonal legacy of a positive family climate in adolescence. *Psychological Science*, 24(3), 243-250. <https://doi.org/10.1177/0956797612447818>
- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 43(3-A), 722-723
- Akbaş Coşar, H., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65. <https://doi.org/10.48174/buaad.932899>
- Akçay Özcan, D., & Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliklerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 7(24), 1-10.
- Akdamar, E., & Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İki devlet üniversitesi üzerinden bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605>
- Akpınar, Ş. N. (2021). *Genç yetişkinlerde aile iklimi ile duygu durumları arasında sahte benlik algısının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Al-Smadi, M. O., Banat, S. M., & Sarhan, W. Y. (2024). Family climate and its relationship to psychological resilience among counseling students in Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2331819. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2331819>
- Altunkol, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andersson, G., Cuijpers, P., Carlbring, P., Riper, H., & Hedman, E. (2014). Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *World Psychiatry*, 13(3), 288–295.
- Asan, S., & Özer, B. (2024). Öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(57), 1148-1161. <https://doi.org/10.35826/ijoess.4469>
- Badri Gargari, R., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic Procrastination: The Relationship Between Causal Attribution Styles and Behavioral Postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5, 76 - 72.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim*

- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2012). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825–839. [doi:10.1007/s10212-012-0142-5](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0142-5)
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bayram, A., & Ergin, F. E. (2024). Farklı kuşaklardan anneye sahip bireylerin aile iklimleri ile çocukluk dönemi mutluluk-huzur anıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Health Research*, 5(3), 204-210. <https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1480223>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Bennett-Levy, J. (2003). *Cognitive Therapy Techniques: A Practitioner's Guide*. Guilford Press.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)*, 16(62), 945-954. <https://doi.org/10.17755/esosder.1176289>
- Björnberg, Å., & Nicholson, N. (2007). The Family Climate Scales—Development of a New Measure for Use in Family Business Research. *Family Business Review*, 20(3), 229-246. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2007.00098.x>
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Addison Wesley Pub. Co.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cañas, J. J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2006). *Cognitive flexibility*. University of Granada and University of the Basque Country.
- Chang, Y.-X., Chui, C., Lu, H.-N., & Morales, C. (2022). A study of academic procrastinators at the Affiliated High School of National ChengChi University. *Journal of Student Research*, 11(4), 1-12. <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3351>
- Chen, J.-K., Wang, S.-C., Chen, Y.-W., & Huang, T.-H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization

- among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health*, 13, 452-461. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09404-8>
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 205276)
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2016). Cinsiyetin Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 750-761. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015387>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Demir, R., Türk, F. (2020). Pozitif Psikoloji Tarihçe, Temel Kavramlar, Terapötik Süreç, Eleştiriler ve Katkıları. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dikmen, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin gelecek beklentileri ile akademik erteleme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 731-743. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.869090>
- Doğan Laçın, B. G., & Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037424>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Garavand, H. (2023). The role of cognitive flexibility in corona anxiety in undergraduate students: The mediation of cognitive emotion regulation. *Positive Psychology Research*, 9(1), 65-86.
- Giddens, A. (2013). *Sosyolojik yöntemin yeni kuralları: Yorumcu sosyolojilerin pozitif bir eleştirisi (Ü. Tatlıcan & B. Balkız, Çev.). Sentez Yayınları.
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>
- Govindarajan, K. (2018). Family Climate, Emotional Maturity and Academic Achievement of Secondary School Students. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 8(6), 2397-2400.
- Gökel, Ö., Keklik, Ö., & Dağ, B. (2024). Üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme davranışlarının sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumuyla ilişkisi. *Sosyolojik Düşün*, 9(3), 363-412. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1514359>

- Gönül, B., Işık, H., & Güneş, S. (2020). A multigroup analysis of family climate and volunteering: The mediating role of parental conversations in emerging adulthood. *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1796666>
- Gönül, B., Işık-Baş, H., & Şahin-Acar, B. (2018). Aile İklimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Açından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 165-200. <https://doi.org/10.17066/pdrd.481367>
- Hayat, A. A., Kojuri, J., & Amini, M. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(2), 83-89. <https://doi.org/10.30476/jamp.2020.85000.1159>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hoppe, J. D., Prokop, P., & Rau, R. (2018). Empower, not impose!—Preventing academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 184-198. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198172>
- Idawati, P., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Ulfa, S. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 651-665. <https://doi.org/10.17478/jegys.652212>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Kabasakal, Z., & Aktaş, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde bireylerin sosyal destek ve aile iklimi algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 145-157. <https://doi.org/10.51460/baebd.910925>
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 82-87.
- Kara, B. C., Özçelik, B., & Tolan, Ö. Ç. (2023). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri ile psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)*, 22(87), 698-713. <https://doi.org/10.17755/esosder.1176289>
- Karabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, C., & Gürol, M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34(II), 385-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2721>
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>

- Knaus, W. J. (2002). *The Procrastination Workbook: Your Personalized Program for Breaking Free from the Patterns That Hold You Back*. New Harbinger Publications.
- Knaus, W. J. (2021). *Overcoming procrastination: A new look*. Albert Ellis Institute.
- Koesten, J., Schrodtt, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive Flexibility as a Mediator of Family Communication Environments and Young Adults' Well-Being. *Health Communication*, 24(1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/10410230802607024>
- Köklü, N., Çokluk, Ö., & Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S., & Buhl, H. M. (2022). Family climate and social adaptation of adolescents in community samples: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 7, 551-563. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00189-2>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693- 2698. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moore, B. A. (2013). Propensity for Experiencing Flow: The Roles of Cognitive Flexibility and Mindfulness. *The Humanistic Psychologist*, 41(4), 319-332. <https://doi.org/10.1080/08873267.2013.820954>
- Murdock, N. L. (2017). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (5. baskı). (F. Akkoyun, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Nadeau, M.-F., Senécal, C., & Guay, F. (2003). Les déterminants de la procrastination académique: Un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(2), 97-110. <https://doi.org/10.1037/h0087192>
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2004). Structural Family Therapy. In *Family therapy: Concepts and methods* (6th ed., pp. 176-181). Allyn & Bacon.
- Nilsson, K., Engström, I., & Hägglöf, B. (2012). Family climate and recovery in adolescent onset eating disorders: A prospective study. *European Eating Disorders Review*, 20(1), e96-e102. <https://doi.org/10.1002/erv.1127>
- Ozankaya, Ö. (1996). *Toplumbilim*. Cem Yayınevi.
- Özabacı, N., & Erkan, Z. (2013). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bakış* (2. baskı). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.

- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. [doi:10.3200/socp.149.2.241-257](https://doi.org/10.3200/socp.149.2.241-257)
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(2), 1197-1219. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41436>
- Öztürk, N. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Aile İklimi ve Anne-Babaya Bağlanma Biçimleri İle Özgüven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(1), 9-22.
- Pala, A., Akyıldız, M., ve Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Park, S., ve Schepp, K. G. (2014). A Systematic Review of Research on Children of Alcoholics: Their Inherent Resilience and Vulnerability. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1222–1231.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.,
- Popa, E. M. (2020). Family climate and students' attitude toward school: A systematic review. *Journal of Education Studies (JES)*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3786066>
- Prioste, A., Tavares, P., Silva, C. S., & Magalhães, E. (2020). The relationship between family climate and identity development processes: The moderating role of developmental stages and outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 29(6), 1525-1536. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01600-8>
- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203–212. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Ryan, C. Investigating the interaction effects of academic procrastination and psychological flexibility on happiness [Unpublished undergraduate thesis]. University of Chester, 2019, p. 12.
- Samson, A. O. (2020). Academic self-efficacy, gender and academic procrastination. *Epiphany*, 13(1), 74-88.
- Santrock, J. W. (2019). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi (13. baskı, s. 123). Nobel Akademik Yayıncılık
- Sapmaz, F., ve Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 143-162. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001278

- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Sarıkaya Aydın, K., & Koçak, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Sasson, H., Tur-Sinai, A., & Dvir, K. (2024). Family climate, perception of academic achievements, peer engagement in cyberbullying, and cyber roles among adolescents. *Child Indicators Research*, 17, 2011-2028. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-101407>
- Satir, V. (2001). İnsan Yaratmak (S. Yeniçeri Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Schicker, A. (2025). What is procrastination and how can you overcome it?. Procrastination.com. <https://procrastination.com/what-is-procrastination>
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.716151>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sirois, F. M. (2013). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğilim Bilimleri Dergisi*, 12, 249–260
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 10(1), 375-383.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95–106. [httpsdoi.org10.1016S0191-8869\(00\)00013-1](httpsdoi.org10.1016S0191-8869(00)00013-1)
- Steinberg, L., Vandell, D. L., ve Bornstein, M. H. (2012). *Development: Infancy through adolescence*. Cengage Learning.
- Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J., & Macaskill, A. C. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(4), 315-326. <https://doi.org/10.1037/bar0000145>
- Taş, B., & Bulut, S. (2019). Yetişkin bireylerde aile iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, İstanbul, Türkiye, 27-29 Haziran 2019, s. 1984-1989.

- Tercan, E. (2003). Türk Aile Mahkemeleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(3). https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000525
- Terzi, A. R., & Uyangör, N. (2018). Akademik özyeterlik ve akademik erteleme ilişkisi. *II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2018)*, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir, Türkiye, 191-196.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Topuzoğlu, A., Özel, F., Meral, Z. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme ve Yordayıcıların Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 29(3), 146-151.
- Tortumlu, S., ve Erdoğan, M. Y. (2024). Yetişkinlerin aile iklimi ile mutluluk korkuları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 10(9), 1573-1582.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Turgut, T. (2019). Üniversite öğrencilerinde aile iklimi ve iyi oluş arasındaki ilişkide benlik kurgularının aracı rolünün incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkçapar, H. (2020). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. HYB Yayıncılık.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1410-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Volpe, V. V., Beacham, A., & Olafunmiloye, O. (2019). Cognitive flexibility and the health of Black college-attending young adults experiencing interpersonal racial discrimination. *Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1359105319869812>
- Walker, M. P., Liston, C., Hobson, J. A., & Stickgold, R. (2002). Cognitive flexibility across the sleep-wake cycle: REM-sleep enhancement of anagram problem solving. *Cognitive Brain Research*, 14(3), 317-324. [https://doi.org/10.1016/S0926-6410\(02\)00134-9](https://doi.org/10.1016/S0926-6410(02)00134-9)
- Walsh, S., Shulman, S., Bar-On, Z., & Tsur, A. (2006). The role of parentification and family climate in adaptation among immigrant adolescents in Israel. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 321-350. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00134.x>
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00019-2)

- Wixted, Ellen K.; Sue, Irene J.; Dube, Sarahjane L. M.S.; and Potter, Alexandra S. Ph.D., "Cognitive Flexibility and Academic Performance in College Students with ADHD: An fMRI Study" (2016). UVM Patrick Leahy Honors College Senior Theses. 126. <https://scholarworks.uvm.edu/hcoltheses/126>
- Xia, M., Fosco, G. M., & Feinberg, M. E. (2016). Examining reciprocal influences among family climate, school attachment, and academic self-regulation: Implications for school success. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 442-452. <https://doi.org/10.1037/fam0000141>
- Yelpaze, İ., ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913-935. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3786066>
- Yılmaz, E. B., ve Yüksel, A. (2023). Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve problem çözme beceri düzeyleri: Tanımlayıcı ve ilişkisel bir çalışma. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 6(3), 649-656.
- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2019). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: The mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health & Medicine*. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1601748>
- Yüksel, M. Y., Sayın, M., & Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 202-218. <https://doi.org/10.21733/ibad.776439>
- Zayed, A. M. (2024). Academic self-efficacy and its relationship to academic competitiveness, academic procrastination, and cognitive flexibility among undergraduate students. *International Journal of Higher Education*, 13(1), 57-63. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v13n1p57>
- Zhang, D., Mushtaque, I., & Hanif, M. W. (2025). Exploring the role of perfectionism and psychological capital in the relationship between academic procrastination, test anxiety and suicidal ideation among pre-medical students. *Acta Psychologica*, 252, 104662. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104662>
- Ziesat, H. A., Rosenthal, T. L., & White, G. M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42(1), 59-69. <https://doi.org/10.2466/pr0.1978.42.1.59>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Ek-1 Değerli Katılımcılar, Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde aile iklimi, bilişsel esneklik ve akademik erteleme eğilimi değişkenlerinin ilişkisini araştırmaktır. Katılımcıların sağladığı bilgiler gizlilik kapsamında olup, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu araştırmada sizin katılımınız büyük önem taşımaktadır. Ancak, katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketi tamamlamak yaklaşık olarak 6 dakika sürecektir. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak veya herhangi bir soru sormak isterseniz, aşağıda iletişim bilgileri bulunan araştırmacılara ulaşabilirsiniz. Katılımınız ve zamanınız için şimdiden teşekkür ederim.		
Kişisel Bilgiler		
Cinsiyet	1) Kadın	2) Erkek
Yaşınız	_____	
Medeni Durum	1. Evli	2. Bekar
Yaşınız	_____	
Fakülteniz ve bölümünüz	_____	
Anne- Baba Birlikteliği	Evli Boşanmış Boşanmış, birlikte Yaşıyor	

EK-2 AİTKEN ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Doğru ve yanlış cevap yoktur.

- 1- Yanlış
- 2- Çoğunlukla yanlış
- 3- Bazen doğru/bazen Yanlış
- 4- Çoğunlukla doğru
- 5- Doğru

Ölçek Maddeleri

1	1	Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
2	2	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim	1	2	3	4	5
3	3	Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem	1	2	3	4	5
4	5	Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.	1	2	3	4	5
5	5	Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım	1	2	3	4	5
6	6	Ödevlerime/çalışmalarıma (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.	1	2	3	4	5
7	6	Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koştururum	1	2	3	4	5
8	8	Bir şeylere (ödev/sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır	1	2	3	4	5
9	9	Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem	1	2	3	4	5

10	1	Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa , ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.	1	2	3	4	5
11	1	Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, yoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.	1	2	3	4	5
12	1	Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm.	1	2	3	4	5
13	1	Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.	1	2	3	4	5
14	1	Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim	1	2	3	4	5
15	1	Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım	1	2	3	4	5
16	1	Genellikle zamanında sınıfta olurum	1	2	3	4	5

EK-3 Aile İklimi Ölçeği

Aşağıda ailelerin yaşadığı birtakım deneyimler anlatılmaktadır. Sizden kendi ailenizi düşünerek bu ifadelerin

sizin için ne derece geçerli olduğunu cevaplandırmanız istenmektedir. Lütfen, size en çok uyan beş seçenekten birini işaretleyiniz.

Not: Lütfen, bu anketi yanıtlarken aynı aile kavramını göz önünde bulundurunuz. Örneğin; geniş ailenizi düşünerek cevaplıyorsanız lütfen tüm soruları geniş ailenize göre; eğer eşinizi ve çocuğunuzu düşünerek yanıtlıyorsanız tüm soruları eşiniz ve çocuğunuza göre yanıtlayınız.

Bizim ailede.....

1: Kesinlikle Katılmıyorum

2: Katılmıyorum

3: Kararsızım / Fikrim Yok

4: Katılıyorum

5: Kesinlikle Katılıyorum

Ölçek Maddeleri

1	Birçoğumuzun en güçlü duygusal bağları ailenin dışındaki kişilerledir.	1	2	3	4	5
2	Aramızdaki duygusal bağlar çok kuvvetlidir.	1	2	3	4	5
3	Genelde birlikte olmaktan mutluyuzdur.	1	2	3	4	5
4	Bir süre ayrı kaldığımızda birbirimizi özleriz.	1	2	3	4	5
5	Aile üyeleri varlıklarıyla birbirlerine güven verirler.	1	2	3	4	5
6	Duygusal olarak yakın değildir.	1	2	3	4	5
7	Birbirimizi çok severiz.	1	2	3	4	5
8	Aile üyeleri birbirlerine karşı samimidirler/sıcaktırlar.	1	2	3	4	5
9	Yaşça daha büyük olanlar, yaşı küçük olanların ne yapıp ne ettiğiyle yakından ilgilenir.	1	2	3	4	5
10	Yaşça büyük olanlar, yaşı küçük olanların mutluluk ve sağlığıyla yakından ilgilenir.	1	2	3	4	5
11	Yaşça büyük olanlar daha genç olanların hedeflerini fazlasıyla desteklerler.	1	2	3	4	5
12	Yaşça büyük olanlar daha genç olanların ihtiyaçlarına karşı çok duyarlıdır.	1	2	3	4	5
13	Daha yaşlı aile üyeleri, ailenin genç üyelerinin kafasını meşgul eden düşünce ve endişelerle yakından ilgilenirler.	1	2	3	4	5
14	Yaşça büyük olanların yaşı daha küçük olanlara karşı koruyucu bir tutumu vardır.	1	2	3	4	5
15	Kişiler birbirlerinin düşüncelerini önemsemezler.	1	2	3	4	5
16	Birbirimizi dinlemek için birbirimize vakit ayırırız.	1	2	3	4	5
17	Zor durumlarla etkili bir biçimde başa çıkarız.	1	2	3	4	5
18	İhtiyacımız olduğunda birbirimize her zaman yardım edebiliriz.	1	2	3	4	5
19	Zorluklarla karşılaştığımızda birlikte ve etkin bir biçimde uğraşırız.	1	2	3	4	5
20	Ciddi sorunları çözmek için gereken güce sahip olduğumuzu biliriz.	1	2	3	4	5
21	Beklenmeyen durumlarla mücadele etmekte kötüyüzdür.	1	2	3	4	5
22	Yaşı daha küçük olanlar, yaşı daha büyük olanların isteklerine uyum göstermeye çalışır.	1	2	3	4	5
23	Yaşça büyük olanların isteklerine uyulur.	1	2	3	4	5
24	Yaşı büyük olanların otoritesi sorgulanmaz.	1	2	3	4	5
25	Kuralları ailenin yaşı büyük olanları koyar.	1	2	3	4	5

26	Kararları, yaşça büyüklüğe bakmaksızın, her bireyin eşit söz sahibi olacağı biçimde alırız.	1	2	3	4	5
27	Yaşça büyük olanların sözü emir sayılır.	1	2	3	4	5
28	Yaşa bakmaksızın bütün aile üyeleri eşit yetkiye sahiptir.	1	2	3	4	5
29	Çoğu konu üzerinde benzer görüşlerimiz/bakış açılarımız vardır.	1	2	3	4	5
30	Çoğu zaman sosyal konularla ilgili çok farklı görüşlere sahibizdir.	1	2	3	4	5
31	Tutumlarımız ve inançlarımız çok benzerdir.	1	2	3	4	5
32	Konular üzerinde tamamen farklı bakış açılarına sahibiz.	1	2	3	4	5
33	Hayata dair değerlerimiz çok benzerdir.	1	2	3	4	5
34	Benzer biçimde düşünürüz.	1	2	3	4	5

EK-4 BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

- 1: Hiç uygun değil
2: Uygun değil
3: Biraz uygun
4: Uygun
5: Tamamen uygun

Ölçek Maddeleri

1	Olay ve durumları değerlendirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2	Zor durumlarla karşı karşıya kaldığımda karar vermekte güçlük çekerim	1	2	3	4	5
3	Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum	1	2	3	4	5
4	Zor durumlarla karşılaştığım zaman, kontrolümü kaybediyor gibi hissedirim	1	2	3	4	5
5	Zor durumlara pek çok farklı açılardan bakmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
6	Bir davranışın nedenleri konusunda karara varmadan önce ek bilgiler ararım.	1	2	3	4	5
7	Zor durumlarla karşılaştığımda o kadar stresli olurum ki, sorunu nasıl çözeceğimi düşünemem	1	2	3	4	5
8	Olayları karşımdaki kişilerin bakış açılarından da görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Zor durumlarla baş edebilmek için önümde farklı birçok seçeneğin olması benim için sıkıntı vericidir.	1	2	3	4	5
10	Kendimi diğer insanların yerine koyarak onları anlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
11	Zor durumlarla karşılaştığımda tam olarak ne yapacağımı bilemem	1	2	3	4	5
12	Zor durumlara değişik açılardan bakmak önemlidir	1	2	3	4	5
13	Bir zorlukla karşılaştığımda nasıl davranacağım ile ilgili olarak pek çok seçeneği göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
14	Herhangi bir duruma çoğu kez farklı açılardan bakarım.	1	2	3	4	5
15	Yaşamda karşılaştığım güçlüklerle baş etmede yetenekliyim.	1	2	3	4	5
16	Davranışların nedenlerini anlamaya çalışırken bütün olası gerçekleri ve bilgileri göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
17	Zor durumlarda bir şeyleri değiştirmek konusunda kendimi güçsüz hissedirim.	1	2	3	4	5
18	Zor bir durumla karşılaştığımda durur ve çözüm için çeşitli yollar düşünürüm.	1	2	3	4	5
19	Bir sorunla karşılaştığım zaman sorunu çözebilmek için birden fazla yol olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
20	Zor durumlarla ilgili harekete geçmeden önce pek çok seçeneği değerlendiririm.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hilmi Sedat Demirci
Uyruğu : Türk

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Haziran 2022

YAYINLAR

Sevim, S., & Demirci, H. S. (2025). Lise öğrencilerinin kadının çalışmasına yönelik tutumları ile dini yönelimleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre incelenmesi. O. Bektaş (Ed.), ASES IX. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s. 115-116). Semerkant, Özbekistan: ASES Kongre Organizasyon Yayıncılık Limited Şirketi.