

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**DEPRESYON VE ERTELEME EĞİLİMLERİNE GÖRE
AKADEMİK ERTELEMENİN YORDAYICILARI; BENLİK
ALGISI, ZAMAN ALGISI VE BİLİŞSEL ÇARPITMALAR**

HAZIRLAYAN

ECE GÖZDE ERGÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ ESRA GÜVEN

ANKARA – 2021

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 05 / 08 / 2021

Öğrencinin Adı, Soyadı: Ece Gözde Ergür

Öğrencinin Numarası: 21810099

Anabilim Dalı: Psikoloji Anabilim Dalı

Programı: Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Esra Güven

Tez Başlığı: Depresyon ve Erteleme Eğilimlerine Göre Akademik Ertelemenin Yordayıcıları; Benlik Algısı, Zaman Algısı ve Bilişsel Çarpıtmalar

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 100 sayfalık kısmına ilişkin, 05/08/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %7'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: 05/08/2021

Öğrenci Danışmanı Unvan, Ad, Soyad, İmza

Dr. Öğr. Üyesi Esra Güven

*Bu tezi, içimizdeki ocuk hallerimize ve
onları hep koruyacak sağlıklı yetişkinlerimize
-ithaf ediyorum.*

TEŞEKKÜR

Öncelikle en zor zamanımda kapısını çaldığımda, her daim ulaşılabilir olan ve yanımda olduğunu hissettiren, tezim ve mesleki yeterliliğim için olduğu kadar benim iyilik halimi de gözeten, sorularımı her seferinde içtenlikle cevaplayıp süpervizyon ve tez sürecimde mesleki ve kişisel gelişimime katkı sağladığı için tez danışmanım ve süpervizörüm Dr.Öğr. Üyesi Esra Güven'e çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Okan Cem Çırakoğlu'na ve Yrd. Doç. Dr. Üyesi Merve Muazzez Avcıoğlu'na tez jürimde yer aldıkları ve yaptıkları değerli geribildirimler, öneriler ile tezime katkı sağladıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Bana bir okul olmaktan çok, aile olan Başkent Üniversitesi Psikoloji bölümüne; sorgulamayı, düşünmeyi ve sağduyulu olmayı öğreten değerli bölüm hocalarıma ve meslektaşlarıma hem mesleki hem de kişisel gelişimimde büyümeme yer açtıkları için teşekkür ederim.

Bu çalışma için veri toplama süresince bana destek olan, veri toplama aşamasında ilanımı paylaşan herkese ve çalışmaya katılarak zamanlarını ayıran kişilere; bilimsel bilginin üretilmesine destek verdikleri için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca kapılarını her zaman benim için açık olduğunu hissettiren; bilgilerini, iç görüşlerini paylaşarak desteklerini esirgemeyen Arş.Gör. Beliz Toroslu'ya ve Arş.Gör. Elif Öykü Us'a teşekkür ederim.

Serel Akdur Çiçek'e bu süreçte zorlandığım, yıldıgım, kendimi aradığım ve bulamadığımı hissettiğim anlarda içimdeki çocuk halime olan anlayışı ve desteği için teşekkür ederim. Yalnızca başarılarımın değil aynı zamanda yanlışlarımın da beni ben yapan şeyler olduklarını hatırlattığı için ona minnettarım.

Sevgili arkadaşım İrem Uzun'a, tanıdığım en dürüst, iyi kalpli, yardımsever kişi olduğu ve düşmüş hissettiğimde, ne zaman arasam benim için orada olduğu için teşekkür ederim. Değerli arkadaşım Aybüke Yardımcı 'ya, hem arkadaşlığı ile beni neşelendirip, hayatıma renk kattığı hem de meslektaş olarak bilgisini içtenlikle paylaştığı için teşekkürü borç bilirim. Yıllardır desteği, anlayışı ile bana destek olan; paylaştığımız tüm anılar içerisinde her daim benim iyi olmam için çaba gösteren Özgür Özkan'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsın.

Çalışmalarına devam etmem için maddi ve manevi olarak beni destekleyen aileme teşekkür ederim. Bu alandaki kariyerim için yaptığımız fedakârlıklar sayesinde bugün bu satırları yazabiliyorum.

Son olarak bu satırları hiç okuyamayacak olsa da her daim varlığı ile beni mutlu eden kedim Reçel'e teşekkür etmek isterim. Tüm bu zorlayıcı süreç boyunca en çok senin kendi dilinde ifade ettiğin sevgin sayesinde güç bulabildim. Umarım sen de seni ne kadar çok sevdiğimi biliyorsundur.

*“Lütfen söyler misiniz, buradan ne tarafa doğru gitmeliyim?”
'Bu daha çok nereye varmak istediğine bağlı,' dedi Kedi.
'Neresi olursa olsun...,' dedi Alice.
'Öyleyse ne tarafa doğru gideceğinin önemi yok,' dedi Kedi.
'Bir yerlere varayım da, gerisi önemli değil,' diye ekledi Alice, ne istediğini daha iyi anlatabilmek için.
'Kesin bir yerlere varırsın,' dedi Kedi, 'tabii yeterince yürürsen.’”*

— Lewis Carroll, *Alice Harikalar Diyarında / Aynanın İçinden*

ÖZET

ERGÜR, Ece Gözde. Depresyon ve Erteleme Eğilimlerine Göre Akademik Ertelemenin Yordayıcıları; Benlik Algısı, Zaman Algısı ve Bilişsel Çarpıtmalar, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı. Ankara, 2021.

Bu tez çalışmasının üç ana odağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin akademik erteleme davranışlarının depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşan bir yapısının olup olmadığını test edilmesidir. İkinci amaç ise gruplararası farklılaşmadan bağımsız olarak tüm örneklemin COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde bireylerin akademik erteleme davranışlarının; benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifleri değişkenleri tarafından yordayan modelin araştırılması ve olası modelin etkilerin gücünün incelenmesidir. Üçüncü amaç ise COVID-19 pandemisinin etkileri ve öğrencilerin uzaktan eğitim kontrol edildiğinde, depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşma görülen gruplar özelinde bireylerin akademik erteleme davranışlarını benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifleri değişkenleri tarafından yordayan modelin araştırılması ve olası modelin etkilerin gücünün incelenmesidir. Çalışmaya % 86,8'i kadın, ($N = 325$), % 12,2'si erkek ($N = 46$), % 0,8 ($N = 3$) cinsel yönelimini belirtmemiş olmak üzere toplam 374 katılımcı alınmıştır. Çalışmada, Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği, Yetişkin Erteleme Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği, Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ile demografik değişkenlerin anlaşılması amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Beck Depresyon Envanteri'nden ve Yetişkin Erteleme Envanter'inden alınan ortalama puanlar, kümülatif yüzdelerine göre küçükten büyüğe 3 benzer yüzdelerde gruba ayrılarak düşük ve yüksek kesme noktaları belirlenmiştir. Belirlenen dahil etme kriterlerine göre ortak etki grupları (ideal grup, disforik ideal, ötimik erteleyici, disforik erteleyici) oluşturulmuştur. Bulgular, akademik erteleme davranışlarını açıklamada genel erteleme eğiliminin depresyon durumuna göre daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi bulgularına göre, depresyon ve genel erteleme düzeylerinden bağımsız bir şekilde; akademik ertelemeyi yordayıcı değişkenler, genel erteleme, depresyon, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının alt boyutlarından geçmiş olumsuz ve gelecek yönelimidir. Etki gruplarında ise; ideal grup için

akademik ertelemenin yordayıcısının genel erteleme olduğu, disforik ideal grup için zaman algısının gelecek yönelimi alt boyutunun etkili olduğu, ötimik erteleyici grupta akademik ertelemeyi yordayıcı bir değişkenin bulunmadığı ve son olarak disforik erteleyici grupta genel ertelemenin akademik ertelemeyi yordayıcı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında değerlendirilerek tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Benlik Algısı, Zaman Perspektifi, Bilişsel Çarpıtmalar, Depresyon

ABSTRACT

ERGÜR, Ece Gözde. Predictors Of Academic Procrastination According To Depression And General Procrastination Tendencies; Self Perception, Time Perception, And Cognitive Distortions, Başkent University, Institute of Social Sciences, Master Program of Clinical Psychology with Thesis. Ankara, 2021.

This thesis has three main focuses. The first of these is to test whether individuals' academic procrastination behaviors differ according to their depression and general procrastination levels. The second aim is to determine the academic procrastination behaviors of individuals when the effects of the COVID-19 pandemic and distance education motivations of the entire sample are controlled, regardless of intergroup differentiation; self-perception, cognitive distortions, and time perspectives variables to investigate the predicted model and examine the strength of the effects of the possible model. The third aim is to investigate the model that predicts the academic procrastination behaviors of individuals by the variables of self-perception, cognitive distortions and time perspectives, and to examine the strength of the effects of the possible model, in particular, when the effects of the COVID-19 pandemic and distance education of the students are controlled, in the groups with different levels of depression and general procrastination. A total of 374 participants were included in the study, of which 86.8% were female (N = 325), 12.2% were male (N = 46), 0.8% (N = 3) did not specify their sexual orientation. Multidimensional COVID-19 Scale, Adult Procrastination Inventory, Beck Depression Inventory, Social Comparison Scale, Cognitive Distortions Scale, Tuckman Academic Procrastination Scale, Zimbardo Time Perspective Inventory and demographic information form were used to understand demographic variables. Average scores from the Beck Depression Inventory and Adult Procrastination Inventory were divided into 3 similar percentiles from small to large according to their cumulative percentages, and low and high cut-off points were determined. Common effect groups (ideal group, dysphoric ideal, euthymic procrastinator, dysphoric procrastinator) were formed according to the inclusion criteria determined. Findings show that general procrastination tendency is more determinant than depression status in explaining academic procrastination behaviors. According to the regression analysis findings of the general sample, the predictors of academic procrastination are general

procrastination, depression, cognitive distortions, and past negative and future orientation from the sub-dimensions of time perception. In effect groups, it was concluded that the predictor of academic procrastination was general procrastination for the ideal group. The future orientation (sub-dimension of time perception) was adequate for the dysphoric ideal group. There was no predictive variable for academic procrastination in the euthymic procrastinator group. Finally, general procrastination was a predictor of academic procrastination in the dysphoric procrastination group. The findings obtained from the research were evaluated in the light of the literature, discussed, and suggestions were made.

Keywords: Academic Procrastination, Self-Perception, Time Perspective, Cognitive Distortions, Depression

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
1. BÖLÜM	1
1.1. Erteleme ve Akademik Erteleme	6
1.2. Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Nedenleri ve Yaygınlığı.....	7
1.3. Erteleme ve Akademik Ertelemenin Psikolojik Sorunlar ile İlişkisi.....	11
1.3.1. Depresyon	11
1.4. Benlik	13
1.4.1. Sosyal Karşılaştırma Kuramı	15
1.5. Bilişsel Model ve Erteleme	17
1.5.1. Bilişsel Çarpıtmalar ve Erteleme İlişkisi	19
1.6. Zaman Algısı ve Erteleme.....	22
1.6.1.Zaman perspektifinin 5 farklı yönelimi.....	25
1.7. COVID-19 Pandemisinde Erteleme, Akademik Erteleme ve Kaygı	26
1.8. Araştırmanın Amacı	28
1.9. Araştırmanın Soru ve Hipotezler	29
2. BÖLÜM	32
GEREÇ VE YÖNTEM.....	32
2.1. Örneklem	32
2.2. Veri Toplama Araçları	37
2.2.1.Bilgilendirilmiş Onam Formu	38
2.2.2.Demografik Bilgi Formu	38

2.2.3. Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği	39
2.2.4. Yetişkin Erteleme Envanteri (YEE)	39
2.2.5. Beck Depresyon Envanteri (BDE)	40
2.2.6. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)	41
2.2.7. Bilişsel Çarpıtmalar (Düşünce Türleri) Ölçeği (BÇÖ).....	42
2.2.8. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği (Kısa Form) (TAEÖ-K)	42
2.2.9. Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (ZZPE).....	43
2.3. İşlem	44
3. BÖLÜM	46
BULGULAR	46
3.1. Araştırma Ölçümlerinin Betimsel Analizleri	47
3.1.1. Kayıp değerler, uç değerler ve normallik varsayımı.....	47
3.2. COVID-19 Pandemisinde Yakının Kaybı, Psikolojik Rahatsızlık, Psikolojik Tedavi Alma Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar T- Testi ile Karşılaştırılması.....	50
3.2.1. COVID-19 pandemisinde yakının kaybı durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması	50
3.2.2. Psikolojik rahatsızlık durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması	54
3.2.3. Psikolojik tedavi alma durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması	58
3.3. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Bulguları	62
3.4. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre grupların kesme noktalarını oluşturan istatistiksel bulgular	64
3.5. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Oluşturulmuş Grupların Akademik Erteleme Puanlarının Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması .	67

3.6. Akademik Erteleme Puanlarının Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Ayrılan Gruplarda ve Tüm Örneklem İçin Benlik Algısı, Bilişsel Çarpıtmalar ve Zaman Algısı ile Yordanması (Regresyon Analizi)	70
3.6.1. Genel örneklem regresyon analizi bulguları.....	70
3.6.2. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış gruplarda regresyon analizi bulguları	73
3.6.2.1. İdeal grup regresyon analizi bulguları.....	73
3.6.2.2. Disforik ideal grup regresyon analizi bulguları.....	76
3.6.2.3. Ötimik erteleyici grup regresyon analizi bulguları	78
3.6.2.4. Disforik erteleyici grup regresyon analizi bulguları.....	80
3.7. Çalışma Bulgularının Özeti.....	85
4. BÖLÜM	94
TARTIŞMA	94
4.1. Bağımsız Gruplar T-testi Bulgularının Tartışılması	94
4.2. Korelasyon Analizi Bulgularının Tartışılması	97
4.3. Tek Yönlü Kovaryans Analizi Bulgularının Tartışılması	102
4.4. Regresyon Analizi Bulgularının Tartışılması.....	104
4.5. Genel Örneklem Regresyon Analizi Bulgularının Tartışılması.....	105
4.5.1. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeyine göre Ayrılmış Gruplarda Regresyon Analizi Bulgularının Karşılaştırılması	110
4.6. Araştırmanın Önemi ve Klinik Çıkarımlar.....	112
4.7. Sınırlılıklar.....	114
4.8. Öneriler	115
SONUÇ.....	117
KAYNAKLAR.....	119
EKLER.....	145
Ek 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	

Ek 2. Demografik Bilgi Formu
Ek 3. Çok Boyutlu Covid-19 Ölçeği.....
Ek 4.Yetişkin Erteleme Envanteri.....
Ek 5. Beck Depresyon Ölçeği
Ek-6. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği.....
Ek 7. Düşünme Türleri Ölçeği
Ek 8. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği
Ek 9. Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri.....
Ek 10. Etik Kurul Onayı.....

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	33
Tablo 2. 2. Araştırma Örnekleminin Son İki Ay İçerisinde Zorlayıcı Bir Yaşam Deneyimlerine Dair Veriler	35
Tablo 2. 3. Araştırma Örnekleminin COVID-19 Hastalık Bireysel Deneyimlerine İlişkin Verileri	36
Tablo 2. 4. Araştırma Örnekleminin COVID-19 Hastalığına Yakalanan Yakınlarına Dair Bilgiler	37
Tablo 3. 1 Araştırma Ölçeklerine Dair Betimsel Bulgular	49
Tablo 3. 2. COVID-19 Pandemisinde Yakınının Kaybı Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları	52
Tablo 3. 3. Psikolojik Rahatsızlık Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları.....	56
Tablo 3. 4. Psikolojik Tedavi Alma Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları.....	60
Tablo 3. 5. Değişkenler ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	63
Tablo 3. 6. Depresyon ve Erteleme Düzeylerine Göre Ayrılmış Gruplarının Kesme Puanları ve Kümülatif Yüzdeleri.....	64
Tablo 3. 7. Depresyon ve Genel Erteleme Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri Değerleri	67
Tablo 3. 8. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Toplam Puanları Bakımından Farkın Anlaşılması İçin Yapılan Tek Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları	68
Tablo 3. 9. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Grupların Akademik Erteleme Puanlarının Karşılaştırılması	69
Tablo 3. 10. Genel Örneklem Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular.....	72
Tablo 3. 11. İdeal Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular.....	75
Tablo 3. 12. Disforik İdeal Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular	78

Tablo 3. 13. Ötimik Erteleyici Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular	80
Tablo 3. 14. Disforik Erteleyici Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular	83
Tablo 3. 15. Regresyon Bulgularının Özeti	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Gruplar 65

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

COVID-19 - ÇBÖ	çok boyutlu covid-19 ölçeği
YEE	yetişkin erteleme envanteri
BDE	beck depresyon envanteri
YEE	yetişkin erteleme envanteri
TAEÖ-K	tuckman akademik erteleme ölçeği
ZZPE	zaman perspektifi envanteri
N	örneklemde yer alan birim sayısı
f	frekans
F	F-testi değeri
p	hata yapma olasılığı
R	etki büyüklüğü
R^2	R kare
ΔR^2	etki büyüklüğündeki değişim
SH	standart hata
Sd.	serbestlik derecesi
Ort	ortalama
t	t değeri
X	aritmetik ortalama
α	Cronbach alfa değeri
β	beta katsayısı
η^2	eta katsayısı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

“İnsanlar neden davrandıkları biçimde davranırlar?” sorusu psikoloji biliminin ve birçok bilim alanı için temel bir sorudur. Bu sorunun bu kadar temel olması insan doğasına dair bir merakın ürünüdür. Ancak bu soruya başka bir bakış açısından bakmak da mümkündür; “İnsanlar neden davranmak istedikleri halde o şekilde davranmazlar ya da davranamazlar?” Tam bu sorunun merkezindeki bir davranış bu araştırmanın şekillenmesine ve şu sorunun sorulmasına vesile olmuştur; “İnsanlar neden erteler?”.

Ertelemenin tarihine baktığımızda medeniyetin başlangıcından beri var olan ve en az anlaşılan insanlık problemlerinden biri olduğu söylenmektedir. (Ferrari, 1993; Steel, 2007a). Bu bakımdan karmaşık olan yapısı nedeniyle araştırmacılar; erteleme konusunu birçok farklı kavram ve bağlam üzerinden de ele almaya çalışmışlardır (Vestervelt, 2000). Alanyazın incelendiğinde erteleme davranışının dört alt başlık altında kategorize edildiği görülmüştür. Bunlar; akademik erteleme (Solomon ve Rothblum, 1984b), genel erteleme (Lay, 1987), kararları erteleme (Effert ve Ferrari, 1989) ve kompulsif/işlevsiz erteleme (Ferrari, 1991a) olarak sıralanabilir.

Erteleme kavramlarının tanımı değişiklik gösterse de tüm tanımların vurguladığı bir değişken gecikme kavramıdır (Steel, 2007a). Bu nokta göz önünde bulundurulduğunda, erteleme kavramının tanımı şu şekilde yapılabilir; Erteleme, yapılması gereken görevlerden, verilmesi gereken kararlardan tamamıyla kaçınma ya da yapılacak işi son dakikaya kadar geciktirme davranış örüntüsüdür (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Erteleme aynı zamanda; birey tarafından olası sonuçlar kötü öngörülüyor olmasına rağmen, bir davranışın ya da görevin yapılmaması/ertelenmesi olarak da tanımlanabilir (Ellis ve Knaus, 2002). Bu noktada bireyin aslında kısa vadede elde edeceği ödüllerin hazzı için uzun vadeli ödülleri verdiği tatmini yok saymasının söz konusu olduğu söylenebilir (Roberts, 2001).

Akademik erteleme ise bireyin yapılması gereken akademik özellikteki (örneğin; sınava çalışmak, ödevi hazırlamak vb.) işlerini ileri bir tarihe önemli bir neden olmaksızın öteleme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Lay, 1986). Akademik anlamda bireyin başarısını etkileyen (Wadkins, 1999) bu durumun sıklığı, kişiden kişiye göre değişmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002)

Araştırmalar akademik ertelemenin yaygınlığının özellikle üniversite öğrencilerinde oldukça yaygın olarak görüldüğünü göstermektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Üniversite öğrencilerinin yaklaşık %75'i kendilerini "erteleme yapan kişiler" olarak tanımlamışlardır (Steel, 2007a). Bir başka çalışmada ise üniversite öğrencileri kendilerini "kronik erteleyici" olarak tanımlamışlardır (Ellis ve Knaus, 1977a). Benzer şekilde, Hill, Hill, Chabot ve Barrall (1978) yaptıkları bir çalışmada 500 yükseköğretime devam eden öğrencinin %90'nın ara sıra akademik erteleme yaptıklarını ve bunların %50'sinin yapılacak işin yarı zamanını erteleme yaparak geçirdiklerini raporlamışlardır. Uzun Özer (2005) yaptığı bir çalışmada Türkiye'de üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme yaygınlığının %52 oranında olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) çalışmasında Türkiye'de akademik erteleme yapan öğrenci oranını %54 olarak bulunmuştur.

Araştırmalar ayrıca göstermektedir ki erteleme, bireylerin akademik başarılarının olumsuz etkilemekte ve aynı zamanda başarısız olan bireyin utanç ve suçluluk gibi olumsuz duyguları daha fazla yaşamasına, depresyon düzeyinde yükselişe ve sağlık gibi önemli konularda da kendisi için yardım aramaktan kaçınma ile şekillenen davranışlara yol açmaktadır (Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl, 2003; Steel, 2007a). Bu bağlamda akademik ertelemenin etkilerinin depresyon ve anksiyete ile yakın ilişki içerisinde olduğu düşünülebilir (Mullen, 2014). Nitekim Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme ile ilgili yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin "Başarısızlık Korkusu" sebebiyle erteleme yaptıklarını ve depresyon skorlarının akademik erteleme ile pozitif korelasyona sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde öğrencilerin performanslarının başka kişiler tarafından değerlendiriliyor olması ve yapılan işin eleştiriye açık olma durumu, bireyin erteleme yapmasına neden olmakta gibi görünmektedir (Roberts, 2001). Buna ek olarak performans kaygısı, düşük özgüven, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin de akademik erteleme ile ilişki olabileceğini vurgulamışlardır (Solomon ve Rothblum, 1984b).

Akademik erteleme ve erteleme kavramını anlamakta önemli görünen diğer bir değişken benlik (kendilik) kavramıdır. Benlik (kendilik) kavramı, bireyin kendi kişilik özelliklerine dair inanç ve görüşlerinin dış dünya ile olan etkileşimlerinin birey tarafından sübjektif bir şekilde değerlendirilen bir yapı olarak tanımlanabilir (Baumeister, 1999). Birey kendini ve dünyayı algılama biçimi benliğini sürekli olarak kullanmaktadır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Benzer şekilde kendisini ve çevresini algılayış tarzının bireyin genel tutumunu ve davranış biçimini etkilediğini bilinmektedir (Hay, Byrne ve Butler, 2000). Alanyazın incelendiğinde, bireyin kendisini algılama biçimini açıklayan önemli kuramlardan biri olarak “Sosyal Karşılaştırma Kuramı” ön plana çıkmaktadır. Sosyal karşılaştırma kuramına göre, birey kendini doğru bir biçimde değerlendirmeye yönelik güdülere sahiptir ve kendini diğer kişilerle kıyaslayarak değerlendirmektedir. Bu şekilde birey hem kendine yönelik hem de çevresine yönelik tutumlarını güncellemektedir (Festinger, 1954).

Bu noktada erteleme yapan bireylerin benlik yapılanmalarının diğer bireylerden farklı olup olmadığı ve olası bir farklılığın bireyin davranışları üzerinde nasıl etkileri olabileceği sorusu akla gelmektedir. Önceki çalışmalar ertelemeci bireylerin, benlik değerlendirmelerinin erteleme davranışı ile negatif yönde ilişkili olduğunu söylemektedir (Aydoğan, 2008; Aydoğan ve Özbay, 2012; Ferrari, 1991b; Ferrari, Driscoll ve Díaz-Morales, 2007). Benlik saygısı ile erteleme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde, bireyin bir görevi başlatma, devam ettirme, sonuçlandırma aşamalarında kendi performanslarının başkaları tarafından nasıl görüldüğüne dair endişeleri olduğu ve bilerek bu durumdan kaçınmaya çalıştıkları belirtilmektedir (Ferrari ve Díaz-Morales, 2007; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b). Bu noktaya ek olarak bireylerin aslında kendi benlik saygılarını korumanın bir yolu olarak da erteleme davranışına başvurdukları vurgulanmaktadır (Ferrari, 1991b). Bu bağlamda sosyal karşılaştırma kuramı bağlamında benlik algısının akademik erteleme davranışını açıklanmasında önemli bir değişken olabileceği düşünülmüştür.

Bireylerin akademik erteleme davranışlarının düşünce, duygu, ve bilişsel boyutlarının etkisi yadsınamaz olmasına rağmen (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b; Ferrari ve Scher, 2000) akademik erteleme yapan bireyler için bir o kadar da son teslim tarihi önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Díaz-Morales, Ferrari ve Cohen, 2008; Stolarski, Fieulaine ve Van Beek, 2015). Akademik erteleme yapan bireyler çoğunlukla işleri geciktirdiklerinin farkındadırlar. Bu sebeple ertelemelerini azaltabilmeyi, daha gerçekçi hedefler koyarak bitirme

zamanları belirleyerek görevleri tamamlamak isterler ancak genellikle bu zamansal süreç ayrımını çoğunlukla hafife alma eğiliminde olurlar (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b). Benzer şekilde akademik erteleme yapan bireylerin bir işte ustalaştıkça, o görevi hafife alma eğiliminde oldukları ve gerekenden daha az zamana ihtiyaç duyacaklarına dair bir ön yanılığa sahip oldukları söylenmektedir (Ferrari ve Scher, 2000). Akademik erteleme yapmayan bireyler ise her görevin belirli bir zamanda tamamlanması gerektiğinin farkında olan bireylerdir (Ariely ve Wertenbroch, 2002). Bu bağlamda bireylerin dünya ile olan ilişkilerini düzenleyen ve akademik erteleme ile olan ilişkilerini derinleştirdiği düşünülen diğer bir olgu olarak karşımıza çıkan zaman perspektifi kavramı sosyal bilimin çeşitli alanlarındaki çalışmacılarının da dikkatini çekmiştir. Zaman perspektifi, alanyazında genel olarak bir kişinin zamana karşı tutumunu belirleyen bir yapı olarak ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda, zaman perspektifi bireylerin kendi kişisel ve sosyal deneyimlerinin sürekli akışlarını irdeledikleri ve zamansal kategorilere atama yaptıkları, bilişsel çerçeveler olarak tanımlanabilir (Burka ve Yuen, 1983; Zimbardo ve Boyd, 1999) Bireyler yaşanan olayları kodlamak, depolamak ve hatırlamakta olduğu kadar beklentileri, hedefleri, olasılıkları ve yaratıcı senaryoları oluşturmada da bu zaman perspektiflerini kullanmaktadırlar. (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zimbardo ve Boyd (1999)'un 5 Faktörlü Zaman Modeli bireyin zaman perspektifini 5 alt boyutla açıklamaktadır. Onlara göre birey zamanı algılayarak, geçmişini iki yönlü (geçmişte olumlu ve geçmişte olumsuz), şimdiki zamanı iki yönlü (şimdide kardan ve şimdide hazcı) ve gelecekle bağlantılı olarak (gelecekteki yönelim) beş bağımsız zaman boyutunda algılar (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Bu nedenle, kişiliğin özelliği olarak zaman perspektifinin etkisinin, erteleme davranışı da dahil olmak üzere insan davranışını tahmin etme yeteneğini belirleyebileceği düşünülmektedir. Nitekim, Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva (2018) erteleme eğilimi yüksek olan bireylerin, düşük ve orta eğilimde erteleme yapan gençlere göre geçmiş olaylar (geçmiş olumsuz değerlendirme alt boyutu) hakkında daha kötümser ve olumsuz bir tutum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yüksek erteleme eğilimleri olan bireylerin daha az geleceğe odaklandıkları (geleceği değerlendirme alt boyutu) ve daha çok “günü yaşadıkları” (şimdide hazcı) belirtilmektedir. Aynı zamanda farklı erteleme düzeylerine sahip deneklerin zaman perspektifindeki farklılıkların, başka bir anlatımla bir kişinin zaman perspektifinin (geçmiş olumsuz, gelecek, şimdiki kardan) parametrelerinin ertelemenin yordayıcıları olarak görülebileceği söylenmektedir (Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva, 2018). Bu noktada zaman perspektifinin ertelemeyi yordayıcı gücü ertelemenin bir kişilik özelliği olarak

var olması ile ve bireyin savunma mekanizması olarak ertelemeyi kullanmasının tutarlı olması dikkat çekicidir (Janis ve Mann, 1980; Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva, 2018).

Bu araştırmanın tasarımının yapıldığı sırada ortaya çıkan COVID-19 pandemisi, tüm insanlığın hayat düzenini değiştirmiştir. Bireylerin öncelikli ihtiyaçlarının değiştiği pandemi koşulları altında toplumsal değişimler de kaçınılmaz olmuştur. Bu bağlamda, bireylerin yalnızca çalışma ve üretken olma dışında tüm ihtiyaçlarının da değişikliğe uğruyor olduğu düşünülmektedir. Bu noktada bu araştırmanın COVID-19 pandemisinin insanların hayatlarının merkezinde olduğu bir dönem içerisinde yapılması elbette karıştırıcı özelliklere sahiptir. Örneğin öğrencilerin COVID-19 dönemindeki motivasyonları hakkında yapılmış olan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin COVID-19 öncesi döneme göre akademik işleri yapmakta daha az motive oldukları bulunmuştur (Meeter ve diğ., 2020). Bu durumun erteleme davranışlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurup kontrol edilerek çalışmaya dahil edilmiştir.

Alanyazının bulguları ışığında özetlenen sorun ve yaygın etkiler göz önünde bulundurulduğunda, akademik erteleme ayırıcı özelliklerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle bireylerin genç yetişkinlik döneminde karşılaşılabilecekleri akademik erteleme sorununun birden fazla değişken ile çalışılması hem akademik erteleme olgusunun karmaşık yapısını aydınlatmakta hem de klinik alanda çalışan uzmanların çoklu sorunları bir arada yaşayan genç bireylere gerekli psikolojik desteği sağlayabilmeleri açısından önemli olabileceği bu çalışmanın oluşturulmasında temel bir motivasyonu oluşturmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme depresyon, anksiyete gibi kavramlarla olan ilişkisi sıkça araştırılmış olmasına rağmen depresyona sahip bireyler ile sahip olmayan bireyler arasındaki farklılığı açıklayan benlik süreçleri, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algılama biçiminin akademik erteleme davranışını birlikte yordayıcı etkisine dair daha önce bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın odaklandığı benlik algısı, zaman perspektifi ve bilişsel çarpıtmalarının akademik erteleme ile olası bir ilişkisini açıklaması durumunda alanyazına kıymetli katkılar sunabileceği düşünülmüştür. Özetle, bu tez çalışmasının amacı, depresyon ve genel erteleme düzeyleri farklı olan bireylerin; benlik, zaman algısı ve bilişsel çarpıtmalarının, akademik erteleme davranışlarına nasıl bir şekilde yansıdığına ortaya konulmasıdır.

1.1. Erteleme ve Akademik Erteleme

Erteleme kavramının İngilizce dilinde “procrastinate” olarak bilinmektedir. Bu kelimenin kökeni ise Latin dilinden gelmektedir. Latin dilinde, “Pro” ileriye dönük eylemler ile “crastinus” yarına ait/geleceğe ait olan anlamına gelen kelimelerin birleştirilmesi ile oluşmuştur (Knaus, 2006). Ferrari ve diğerleri (1995) bu terimin Romalılar tarafından kullanılmasının özellikle ertelenmiş kararın, düşmanın eylemini beklemenin ya da askeri çatışmalarda ertelemenin gerekli ve akıllıca bir davranış olarak nitelendirilmesi ile ilgili olabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, eski zamanlarda ertelemenin işlevinin, ne zaman harekete geçip ne zaman yeterli bilgi ya da öngörü olmadan hareket edilmemesine yönelik kritik kararlar olduğu söylenebilir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b).

Alanyazın incelendiğinde erteleme davranışının özelliklerini açıklamak için ortak kabul görmüş bir sınıflandırma olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda erteleme bazı çalışmacılara göre, “kişilik özelliği olarak erteleme” ya da “kronik erteleme” ve “durumsal erteleme” olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır (Ferrari ve Pychyl, 2007; Vestervelt, 2000). Diğerlerine göre ise, yalnızca akademik bağlamda işlerin sürekli geciktirilmesi sonucu oluşan erteleme durumuna “akademik erteleme” olarak isimlendirilmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Bununla birlikte, bireylerin günlük işlerini düzenlemede ve rutine uygun davranmakta zorlandıkları erteleme türüne ise “günlük erteleme” ismi verilmiştir (Lay, 1986). Bir başka erteleme türü olan “karar vermeyi erteleme” ise tekrarlayan bir biçimde karar verme davranışından bireyin kaçınması olarak nitelendirilmiştir (Ferrari, 1989a). Diğer yandan “kompulsif erteleme” ise bireyin hem yapması gereken işleri hem de alması gereken kararları yerine getirmekten kaçınması olarak tanımlanmıştır (Ferrari, 1991a). Bu noktada erteleme davranışının açıklanması birçok farklı kavram ve açıklamanın olduğu görülmektedir.

Kişilik özelliği olarak ertelemenin özellikleri incelendiğinde, bireylerin hayatlarının birçok alanında, nevrotik düzeyde yaşamları ile ilgili kararları almak konusunda erteleme eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977a). Bu noktada bireylerin yaşam boyu tekrar ettikleri erteleme örüntüsünün kişiliklerinde kemikleşmiş bir yapı haline gelmesi ve yaşamlarının bütün alanlarına yayılmış olması beklenmektedir (Lay ve Brokenshire, 1997).

Durumsal erteleme ise bireyin yaşamı içerisinde belirli bir ya da birkaç alana yayılmış olan bir erteleme eğilimidir ve “genel erteleme” ve “akademik erteleme” olarak erteleme durumunun oluştuğu özelliklere bağlı olarak iki kola ayrılmaktadır. Genel erteleme davranışı incelendiğinde bireylerin özellikle tekrar eden rutinleri yapmakta zorlandıkları görülmektedir (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Örneğin bireyler faturalarını ödemekte, randevularına zamanında gitmekte, teslim etmeleri gereken bir iş raporunu zamanında teslim etmekte geciktirmeler yaparlar (Blunt ve Pychyl, 1998). Öte yandan akademik erteleme ise bireylerin okul içerisindeki görevlerini, örneğin; dönem ödevi hazırlama, sınav için hazırlık yapma, derslere katılım gibi işlerde görevleri gerçek bir neden olmaksızın erteleme eğilimlerinin olması olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984b; Steel, 2007a). Bu bireyler için hem görevin başlangıcını yapmak hem de görevi tamamlamak için gereken işleri sürdürmek oldukça zordur (Blunt ve Pychyl, 1998).

Erteleme davranışı ile ilgili bir başka çalışmada, erteleme yapan bireylerin davranış örüntülerinin ikiye ayrıldığı savunulmuştur. İlk gruptaki bireyler “Pasif Ertelemeciler” olarak adlandırılırken, ikinci gruptakiler ise “Aktif Ertelemeciler” olarak adlandırılmıştır. Pasif ertelemeciler, karakteristik olarak karar alma davranışını geciktirir ve bu sebeple son dakikaya kadar görevlerini erteleme eğiliminde olurlar. Öte yandan aktif ertelemeciler, görevleri yapma ile ilgili kararlarını kasıtlı olarak ertelerler. Bu sayede, üzerlerinde zamansal bir baskı yaratırlar ve bu zamansal baskıyı bir motivasyon aracı olarak işlerini tamamlamak için kullanırlar. Böylece son dakikada tatmin edici sonuçlar elde ederek bir nevi erteleme davranışlarını işlevsel hale getirirler (Chu ve Choi, 2005).

1.2. Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Nedenleri ve Yaygınlığı

Bireyler erteleme davranışına günlük yaşantıları içinde sıklıkla başvururlar. Ancak herkes erteleme yapsa da bunun işlev bozucu olarak nitelendirilmesi için bireylerin bu davranışı genelleyerek hayatlarının genel bir örüntüsü haline getirmeleri gereklidir (Toker, 2014). Erteleme çalışmaları incelendiğinde yetişkinlerin %20'sinin erteleme davranışı gösterdiği bulunmuştur (Harriott ve Ferrari, 1996). Onwuegbuzie (2004) ise %40 ile %60 arasında değişen bir oranda öğrencilerin akademik erteleme yaptıklarını söylemiştir. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin %75'i akademik hayatlarının bir döneminde erteleme yaptıklarını bildirmişlerdir (akt. Potts, 1987; Steel, 2007a). Oranlar ülkeden ülkeye veya zamansal olarak değişiklik

göstermektedir. Ancak oranlardaki bu farklılığa rağmen erteleme davranışı oldukça sık karşılaşılan bir sorundur.

Alanyazın incelendiğinde, erteleme ve akademik erteleme davranışını açıklayan nedenlerin çeşitli olduğu görülmüştür. Zarick ve Stonebraker (2009) kişilerin erteleme davranışlarının nedeni olarak başarısızlık korkusu, isteksizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün etkili olduğunu söylemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde erteleme ile ilgili olduğu ortaya konulan en önemli değişkenlerden bir diğerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri olduğu göze çarpmaktadır (Chang, 2018; Saddler ve Sacks, 1993; Şimşek, 2018). Buradaki temel dinamik, bireylerin kendilerine yüksek standartlar koymasına ile başlayan sürecin, kendilerini başkalarının nasıl değerlendirdikleri ile ilgili çarpıtılmış bir gerçeklikle devam ettirmeleri ile ilgisi olduğu düşünülmektedir (Ferrari, 1989b; Flett, Blankstein ve Martin, 1995). Bu durumdan dolayı bireylerin bitirmeleri gereken işlere odaklanmakta sorun yaşamakta ve erteleme yapmakta oldukları düşünülmektedir. Benzer bir başka bakış açısına göre, bireyler değerlendirilme kaygısı, görevi bitirme konusunda kesin olmama, karar almakta güçlük, başarısızlık korkusu, isteksiz olma ve mükemmeliyetçilik sebebiyle erteleme davranışını yapmaktadırlar (Solomon ve Rothblum, 1984b). Bu bağlamda mükemmeliyetçilik kavramının kişilik özelliği olarak ele alınması gibi erteleme davranışına da yaklaşım bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Lay, 1986; Shafran ve Mansell, 2001). Benzer şekilde, erteleme yapan bireylerin yüksek nitelikli dürtüsellik göstermeleri ve düşük vicdanlılık özellikleri göstermeleri erteleme davranışının bir kişilik özelliği olarak görülmesinde etkili olmuştur (Steel, 2007a).

Ertelemeyi açıklayan bir başka yaklaşım ise bireylerin görevleri yaparken keyif almaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler yapmaları gereken ödev ya da rapor yazımı gibi işlerdense sosyal medyada zaman geçirmeyi tercih etmektedirler (Uzun ve Demir, 2015). Bu bağlamda bireylerin ertelemeyi bir duygu düzenleme aracı olarak kullanıyor olabilecekleri üzerine birçok araştırma yürütülmüştür (Bytamar, Saed ve Khakpoor, 2020; Pychyl, Lee, Thibodeau ve Blunt, 2000; Sirois ve Pychyl, 2013; Tice ve Bratslavsky, 2000) Araştırmaların ortak eksenine bakıldığında bireylerin yapmaları gereken görevler karşısında yaşadıkları olumsuz duyguların (üzüntü, kaygı, öfke vb.) yeniden düzenlenebilmesi için erteleme yaparak anlık olarak olumsuz duygulardan kurtuldukları şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde, erteleme eğiliminin açıklanmasında duygu düzenleme güçlüğüne etkisi olabileceği sıklıkla vurgulandığı görülmüştür Tice ve Bratslavsky, 2000 göre duygu düzenlemedeki zorluğun öz

düzenleme ve öz denetimdeki başarısızlığın nedenlerinden biri olarak görülebileceğini öne sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, duyguları düzenlemeye odaklanmak ve uzun vadeli hedefler peşinde koşmak yerine kısa vadeli duygudurum onarımına önem vermek, öz düzenlemede bireyin başarısız olmasına ve dolayısıyla erteleme yapmasına neden olduğu öne sürülmüştür (Sirois ve Pychyl, 2013). Bu bağlamda yapılan araştırmaların sonuçları, olumsuz duyguların ertelemenin önemli öncülleri olduğuna işaret etmektedir (Steel, 2007).

Erteleme davranışını açıklayan bir diğer yaklaşım, ertelemenin bir alışkanlık olmasından dolayı sürekli bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Bu kişilere erteleyici kişiler adı verilmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Aynı zamanda her dört kişiden birinin kronik erteleyici olduğu düşünülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995a). Kronik ertelemeyi açıklayan yaklaşımlar çok boyutludur. Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içerisinde barındırmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995a).

Ertelemenin, öğrencilerin akademik başarıları ve öz-yeterliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ancak bu etkinin psikiyatrik düzeyde olmayabileceği öne sürülmüştür (Klingsieck, 2013). Bununla birlikte düşen akademik notlarla birlikte bireylerin sıkıntı hissetme hallerinin sürekli olması depresyon ve kaygı bozuklukları, ruminatif düşünce içeriğinde artış gibi psikolojik sorunlar olarak kendini göstermekte olduğu da raporlanmıştır (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Flett, Haghbin ve Pychyl, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984a; Stöber ve Joormann, 2001). McCown ve Johnson (1991) bu bilgiyi destekleyici bir şekilde, erteleme yapan bireylerde suçluluk oluşması bireylerin depresif hissetmesine sebep olduğu bulgulanmıştır (Chu ve Choi, 2005; Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998). Erteleme davranışının kronik biçimlerinde düşük özgüven, sosyal anksiyete, düşük benlik değeri, enerji düşüklüğü, umursamazlık gibi durumlarla bağlantılı olabileceği savunulmuştur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995a; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995). Bununla birlikte araştırmacılar, depresyon, öz-yeterlilik ve kaygı bozukluklarının yalnızca ertelemeye yol açan sebepler olmadığını aynı zamanda ertelemenin bir sonucu olarak ortaya çıkıyor olabileceğini vurgulamaktadırlar (Van Verde, 2003). Bu noktada bireylerin böyle bir süreçte olmalarının kısır bir döngü olarak kendini gösterdiği söylenebilir. Bireylerin kaygılı ve depresif hissettikçe daha fazla erteleme yapıyor ve çıkan sonuçla birlikte daha fazla depresif ve kaygılı semptomlara giden bir örüntüde hissediyor ve

düşünüyor olabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, erteleme davranışının aynı zamanda üst bilişlerle ilgisinin olabileceğini vurgulanmıştır. (Van Verde, 2003).

Erteleme davranışının ortaya çıkmasında diğer önemli bir neden bireylerin zamanı kontrol etmede, planlama yapmakta ve zamanın kendisini gerçek bir şekilde algılamada sorun yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Erteleme yapan bireyler zamanı algımlarken diğer insanlardan farklı olarak kendilerinin daha fazla zamana sahip oldukları yanılgısı içerisinde olurlar. Bu durum bireylerin daha fazla kaygı yaşadıkları ve görevi gerçekleştirme motivasyonlarının bu durumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir. (Burka ve Yuen, 2008).

Steel (2007b) yaptığı çalışmada akademik erteleme nedenlerini derlemiştir. Ona göre yapılacak işleri erteleme davranışının ortaya çıkmasında aşağıdaki değişkenlerin etkisi bulunmaktadır.

1. Başarısızlık korkusu: Erteleme yapan bireyler başkaları tarafından değerlendirilmelere karşı hassaslardır. Diğer bireylerin onları başarısız, yeteneksiz görme ihtimaline karşı görevlerini yapmama eğiliminde olurlar.

2. Görevlere karşı isteksizlik: Bireyler görevleri yapma konusunda çoğunlukla gönülsüzdürler. Bu durum bireyin göreve karşı bakış açısıyla açıklanmaktadır. Birey görevi sıkıcı, zor etiketleriyle etiketleyerek işi yapma ihtimalini azaltır.

3. Depresif duygulanım: Birey çoğunlukla görevi düşündükçe karamsar bir moda girmektedir. Bu noktada motivasyon güçlüğüne başladığı söylenebilir.

4. Zamansal oyalanma: Bireyin dikkati genellikle daha az olumsuz duygulanım yaşayacağı ve/veya keyif verici başka bir etkinlik ile dağılmaktadır. Genellikle bu oyalanma hali hiç bitmeyen bir iler döngüsü halinde devam eder.

5. Zaman baskısı oluşturma: Bireyler teslim edilme tarihi olan işlerde daha keyifle çalışırken zaman sınır olmayan işlerde daha çok zorlanmaktadır.

6. Zamanı iyi kullanma: Bireyler temelde görev için gerekli olan zamansal tahmini yaparken gerekli zaman dilimini azımsama eğiliminde olurlar.

7. Çevresel değişkenler: Çalışma ortamının bireyin ihtiyaçlarına hizmet etmemesi, işe başlamak için gerekli dışsal diğer tüm faktörler.

8. İsyan: Birey yapılacak işe karşı öfke duyma eğiliminde olduğundan yapılacak işi erteleyerek bir nevi görevi veren kişiye isyan etmektedir. (akt.Çelik, 2014).

Erteleme ve akademik erteleme davranışları, bireylerin sorumluluklar karşısında sıklıkla başvurduğu geçici bir çözüm yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı tahminlere göre akademik ertelemenin; üniversite öğrencilerinin %80-95'inde görüldüğü düşünülmektedir (Ellis ve Knaus 1977, Akt. Steel 2007). Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin %75'i akademik erteleme yaptıklarını bildirmişlerdir (Potts, 1987 Akt. Steel 2007). Akademik erteleme yapan öğrencilerin, hangi davranış içerisinde daha fazla erteleme yaptığını merak eden Onwuegbuzie (2000); özellikle lisansüstü öğrencilerin %39.3'ünün sınavlara hazırlanırken, %41.7'sinin proje ödevlerini yapıyorken, %60'ının ise haftalık okuma görevlerini yerine getirirken erteleme davranışını yaptıklarını raporlamıştır.

Türkiye'de Uzun Özer (2005) yaptığı çalışmada, akademik erteleme yapan öğrencilerin oranı %52 olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) Türkiye'de akademik erteleme yapan öğrencilerin oranını %54 olarak belirtmişlerdir. Çetin (2009) ise üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelediği çalışmada, yükseköğretime devam eden öğrencilerin %33'ünün yüksek düzeyde, %34'ünün ise orta derecede erteleme davranış örüntüsüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha fazla akademik erteleme yapma eğilimine sahip oldukları sonucuna erişmiştir.

1.3. Erteleme ve Akademik Ertelemenin Psikolojik Sorunlar ile İlişkisi

1.3.1. Depresyon

Depresyon, umutsuzluk, yaşamın değersizleşmesi, kendini değersiz görme, ilgi veya sosyal katılımın azaldığı, zevk alamama ve hareketlerde yavaşlama ile kendini gösteren psikolojik bir sorundur (Lovibond ve Lovibond, 1995).

Erteleme ile ilişkili olan psikolojik rahatsızlıklardan olan depresyonu açıklayan en önemli kuramlardan biri Beck (1987) tarafından geliştirilmiş olan bilişsel kuramdır. Beck (1987), depresyonu olumsuz otomatik düşünceler, işlevsiz tutumlar ve çarpık düşünce süreçlerinden oluşan olumsuz biçimde karakterize edilen bir örüntü olarak açıklamaktadır. Beck (1987), aynı zamanda depresyonun doğasını açıklarken bireyin benliğine, dünyaya ve geleceğe dair olumsuz düşünce atıfları olduğunu belirtmektedir. Alanyazında, bilişsel üçlü olarak adı geçen bu

kavram, bireyin bu olumsuz düşünce seli içinde çevresini algılama biçiminin olumsuz yönünü açıklamak için geliştirilmiştir. Bununla birlikte depresyon söz konusu olduğunda, davranışsal olarak sosyal ortamlardan uzaklaşma, motor hareketlerde yavaşlama, daha az kelime ya da daha az göz teması gibi birtakım değişikliklerin olduğu da bildirilmektedir (Gotlib ve Hammen, 2002; Hammen ve Watkins, 2013; Sobin ve Sackeim, 1997). Fizyolojik değişikliklere bakıldığında, depresyon süreci ile birlikte iştahta azalma, uyku düzensizlikleri (çok veya az uyuma), görevleri tamamlamak için gerekli fiziksel enerjiye sahip olamama gibi belirtilerin de olduğu söylenmektedir (Hammen ve Watkins, 2013; Türkçapar, 2009) Bireylerin olumsuz duygulanımlarındaki artış ile kronik erteleme davranışları arasında bir ilişki olduğunu söyleyen, Lay ve Silverman (1996), dolayısıyla erteleme söz konusu olduğunda bireylerin daha depresif hissetme eğiliminde oldukları vurgulanmıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar, erteleme ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Uzun Ozer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer, ve Essau, 2014). Ek olarak, depresif duygulanım, nevrotiliklik ve durum üzerindeki kontrol duygusunun azalmasının erteleme sebeplerinden birisi olduğu söylenebilir (McCown, Johnson ve Petzel, 1989a).

Uzun Ozer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer ve Essau (2014) 402 lisans öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, depresyon, mükemmeliyetçi düşünme ve öz düzenlemenin erteleme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ertelemeyi yordamada depresyon ve mükemmeliyetçiliğe öz düzenlemenin aracılık ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Değişkenler tarafından açıklanan erteleme davranışındaki toplam varyans %33 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda alanyazın değerlendirildiğinde, depresyonun akademik ertelemenin hem doğrudan hem de dolaylı yordayıcısı olabileceğini düşünülmüştür.

Depresyonda olduğu gibi erteleme konusunu alan yazında ilk kez vurgulayan araştırmacılar, özellikle akılcı olmayan inançların erteleme olan ilişkisine vurgu yapmışlar ve önemli düzeyde ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Ellis ve Knaus, 2002). Bazı araştırmacılar ise benzer şekilde erteleme davranışının, depresyon ve anksiyete kavramlarına benzer olarak, akılcı olmayan düşüncelerle ilgili olan bilişsel bir sorun olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bridges ve Roig, 1997). Bu perspektife göre erteleme yapan bireylerin bilişsel model bağlamında akıl dışı

düşünce ve inançları olduğu alan yazında vurgulanmaktadır (Kağan, 2009; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Gerçekçi olmayan inançlar ve akademik erteleme ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ile gerçek dışı inançları arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Solomon ve Rothblum, 1984b). Bilişsel terapi yaklaşımları, ertelemenin sürdürülmesinde benlik hakkındaki olumsuz inançların hayati rolünü açıklasa da, hangi temel ya da ara inançların, bilişsel çarpıtmaların erteleyenlerin bilişsel işleyişini etkilediği veya kontrol ettiği mekanizmaları etkilediği tam olarak açıklanmamıştır (Ferne ve Spada, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde, bilişsel model ile ertelemenin ilişkisini aydınlatmaya yönelik çalışmaların olduğu ancak bu çalışmaların çoğunlukla akılcı olmayan inançlar ve erteleyici otomatik düşünce gibi bilişsel modelin bazı parçalarına odaklandıkları görülmüştür. Bu bağlamda bilişsel çarpıtmalar ile akademik erteleme ilişkisinin bu çalışma kapsamında ele alınmasının bilişsel model bağlamında ertelemenin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, depresyon ve erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma ve açıklamaların olumsuz duygulanım düzeyinin en üst düzeyde yaşandığında erteleme eğilimi artmakta olduğunu (Steel, 2007) bununla birlikte erteleme süreçlerinin depresyon süreçlerine benzer bir şekilde gerçekçi olmayan inançlar ile şekillendiğine işaret etmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984a; Uzun Ozer, Demir ve Ferrari, 2013).

1.4. Benlik

Benlik kavramının psikoloji alanında çalışma geçmişi oldukça uzundur. Gerek benlik kavramının çok boyutlu doğası gerekse kavramın insan doğasına dair açıklama gücünün çok yönlülüğü; benliğin sosyal bilim alanında oldukça ilgi çekici bir kavram olmasını sağlamıştır. Psikoloji alanında benlik olgusunun ilk ele alınışı William James'in "The Principles of Psychology" (1952/1891) adlı kitapta gözlenmektedir. James'e göre benlik, "bilen benlik (self as knower)" ve "bilinen benlik (self as known)" olarak iki boyutta düşünülmelidir. James aynı zamanda psikoloji biliminin öğrenmeyi amaçladığı kavramın "bilinen benlik (self as known)" olması gerektiğini vurgular. James'e göre bilen benlik (I) özne, bilinen benlik ise nesne (me) konumundadır. Bu sebeple bilinmesi gereken benlik nesne konumunda iken incelenebilir. Dolayısıyla psikolojinin çalışma konusu bilinen benlik olabilir (akt. Aydoğan, 2008; Bacanlı, 2004; James, 2007).

Baumeister (1999) ise benliği tanımlarken kişinin kendisi hakkındaki inançlarına ve yönelimlerine vurgu yapmıştır. Lewis (1995) ise benlik kavramının iki alt kolu olduğundan bahsetmiştir. Ona göre benlik, varoluşsal benlik ve kategorik benlik olarak ikiye ayrılmaktadır. Varoluşsal benlik, bireyin benliğinin tutarlı bir şekilde olmasını, diğer bireylerden ayrılmasını ve diğer bireylerin benliklerinden bireyin benliğini farklı kılan biricik özelliklere vurgu yapmaktadır. Buna ek olarak kategorik benlik sayesinde birey kendisini diğer varlıklardan ayrı bir varlık olduğunu da fark eder. Lewis (1995) bu noktada varoluşsal benliğin işlevinin düzenleyici ve yüksek düzeyli öğrenme üzerine kurgulandığını söylemektedir. Kategorik benlikte ise bireyin erken yaşlarda kendi cinsiyetini, yaşını, yeterlilik ve değerlilik gibi özelliklerini anlamaya başladığına vurgu yapan Lewis (1995), çocuğun başlangıçta kendisini somut özellikleri ile (saç rengi, boy, vb.) kullanarak nitelendirme yaptığını söylemektedir. Zamanla çocuk, bu bireysel özelliklerin dışarıdaki başka insanlarda da olduğunu keşfetmekte dolayısıyla kendisini algımlarken içsel psikolojik özelliklere ve başkalarının onu nasıl gördüğünü dikkate aldığını söylenmektedir (Eroğlu, 2019).

Alanyazında benlik kavramının bir alt kolu olan kendilik algısı, bireyin dış dünya ile etkileşimi ile kendini anlamasına yönelik oluşturulan inançların bir bütünü olduğu söylenebilir (Taylor, Peplau ve Sears, 2006). Bu bağlamda bu inançların şekillenmesinde bireyin kendine dair farkındalığının ve kendisinin nasıl bir insan olduğuna dair değerlendirmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Adams (1995) göre ise benlik algısı bireyin bu farkındalığı hakkında sahip olduğu fikir ve tutumlarının bütünü oluşturduğu bir yapıdır. (Rosenberg, 1989) göre ise benlik/kendilik algısını, kişinin kendine dair hissettiği duygular ve düşüncelerin bir toplamı olduğunu söylemektedir. Kişi kendilik algısını oluştururken çevresinden etkilenir ve bu etki ile tutumlarını, davranışlarını düzenler (Hay, Byrne ve Butler, 2000).

Yapılan alanyazın taraması sonucu benlik ile genel erteleme davranışı arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu söyleyen çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Burka ve Yuen, 1983; Çakıcı, 2003; Ferrari, 1994; Owens ve Newbegin, 1997; Sirois, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984b). Bu bağlamda erteleme davranışı kişinin kendi benlik kurgusunu korumak için yaptığı bir savunma mekanizması olarak görülebilmektedir. Başka bir anlatımla bireyin aslında benlik kurgusunu yeniden inşa ederek ideal bir benlik yarattığı söylenebilir. Bu sayede gerçek benliğinden uzaklaşan kişi için benlik saygısını korumak kolaylaşır (Aydoğan ve Özbay, 2012). Benzer şekilde Yavuzer (2005)“benlik”

(olduğum kişi olarak kendim) ile “ideal benlik” (olmayı istediğim kişi olarak kendim) arasında bir ittifakın oluşması durumunda bireyin çeşitli yaşam alanlarında (okul, iş, ilişkiler v.b.) psikolojik olarak uyum sağlamasının mümkün olacağını ancak iki benlik arasındaki farklılıklar ve tutarsızlıkların olması durumunda, kişinin kaygı ve doyumsuzluk yaşayacağını söylemektedir.

Ferrari, Johnson ve McCown (1995b) kişinin yapması gereken işlerde başarısız sonuçlarla karşılaşmasının benlik saygısı üzerinde etkisi olabileceğini söylemektedir. Örneğin; bir öğrencinin üniversitede girdiği sınavlardan düşük puanlar alması onu umutsuzluğa itebilir. Bu noktada ğrenci kendi benlik süreçlerini irdeleyerek olumsuz bir değerlendirme yapabilir bu da benlik saygılarının düşmesine neden olabilir (Aydoğan ve zbay, 2012). Bu noktada benlik saygısı düştükçe bireyin akademik erteleme davranışlarında artış olması beklenmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b).

1.4.1. Sosyal Karşılaştırma Kuramı

Benlik çalışmalarına en büyük katkılardan birini Festinger (1954) yapmıştır. Festinger (1954) ortaya attığı Sosyal Karşılaştırma Teorisi’ne göre kişinin kendisi hakkında özellikle objektif bir değerlendirme ltnn olmadığı durumlarda bilişsel bir çelişki yaşadığını ve benliği hakkında bir yargıya varabilmek amacıyla hem kendisini hem de başkalarını bir lt olarak kullandığını söylemiştir (Teközel, 2000). Sosyal karşılaştırma teorisi bu bağlamda bireyin kendi benliğini algılamasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Festinger (1954) farklı kitleler içerisindeki bireyin sosyal karşılaştırma yapmasının sebeplerini şu şekilde açıklamıştır. Ona göre, birey kendisini anlamlandırmaya ve algılamaya ihtiyaç duymaktadır ve bu ihtiyaı karşılama sürecinde objektif ltlere gereksinim duyar. Bu sebeple kendine benzer nitelikte insanları aramakta ve çoğunlukla bu kişileri kendilerini kıyasladıkları lt olarak değerlendirmektedirler.

Bu noktaya ek olarak Festinger (1954) genel olarak başarı kavramının bireyin sosyal karşılaştırma sürecinde aktif olduğunu söylemiştir. Birey çevresindeki kişilerin başarılarını, özelliklerini, kendi başarı durumunu deneyimleme, algılama ve anlamlandırma süreçleriyle aktif bir şekilde karşılaştırmaktadır. Bu sebeple sosyal karşılaştırma kuramının aşamalarının bireyin geliştirdiği tutum ve yargılar konusunda da açıklayıcı olduğu savunulmuştur (Buunk ve Mussweiler, 2001). Örneğin; bir ğrenci sınavdan aldığı puanı karşılaştırmak için

arkadaşlarının aldıkları puanları inceler. 25 yaşındaki bir birey kendisini yine yirmili yaşlarındaki diğer insanlar ile kıyaslama eğiliminde olur (Çetinkaya, 2004). Öte yandan bazı araştırmacılar Festinger'in kuramını günümüz iletişim ve ilişkiler bağlamını açıklamada yetersiz olduğunu söylemiştir (Goethals ve Darley, 1987; Klein, 1997; Wood ve Wilson, 2003). Onlara göre birey nesnel değerlendirmeler kadar başkalarının kendisi hakkında görece görüşlerini önemsemekte görünmektedir (Goethals ve Darley, 1987; Klein, 1997; Wood ve Wilson, 2003).

Birey kendisi hakkındaki görüşünü dış dünyadan aldığı bilgi ile şekillendirmekte, bu bilgiler ışığında sosyal dünya ile ilişki içerisine girmektedir. Bu ilişki bazen kontrol bazen de dış dünyayı idare etmek şeklinde kurgulanabilir. Bu bağlamda sosyal karşılaştırma otomatik yapılan bir zihinsel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Stapel ve Blanton, 2004). Bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlamın sosyal karşılaştırma kuramı çerçevesinde önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda benlik algısı öncelikle anne ve baba ile deneyimleyen çocuk daha sonraları bu deneyimini okul ortamında sosyalleşirken, öğrenirken ve kendini diğer öğrencilerle karşılaştırırken sürekli günceller (Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007)

Benzer şekilde gelişimsel psikoloji perspektifinden de çocuğun büyüme süreci ve ergenlik dönemi benlik algısının şekillenmesi açısından önem arz eder. Özellikle fiziksel görünüşün benlik şemaları üzerindeki etkisi fazladır. Karşı cinsle iletişim, çekicilik ve arkadaşlık ilişkileri, kabul gibi çeşitli değişkenlerin benlik algılarını etkilediği söylenebilir (Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007).

Bir öğrencinin kendini ve diğerlerini algılama biçiminin kendi benlik algısının şekillenmesindeki böyle önemli bir role sahip olması, öğrencinin kişilik gelişimi için önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyal karşılaştırma yapmanın bireyin kendisi ve çevresi hakkında tutarlı düşünce, değer ve davranışlar oluşturmasında etkili olduğu söylenebilir (Aydın, 2005). Aynı zamanda bireyin kendini ve çevresini nasıl algıladığı sosyal rekabet becerisini geliştirebilmesi için önem arz etmektedir (Salmivalli, Ojanen, Haanpää ve Peets, 2005; Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007).

Yukarıya doğru sosyal karşılaştırma olarak bilinen sosyal karşılaştırma yöntemine göre bireyler kendilerinden daha iyi olduklarını düşündükleri insanlar ile karşılaştıkça benlik

saygılarında bir düşüş olması beklenir. Bunun altında yatan temel sebep ise karşılaştırma yaptıkça bireyde ortaya çıkan olumsuz özelliklerin sayısının artması olarak yorumlanmaktadır. Öte yandan bireyler kendilerinden daha düşük düzeyde olduklarını düşündükleri insanlar ile kendilerini kıyasladıklarında (aşağı doğru karşılaştırma) kendi olumlu yanları ön plana çıkacağından benlik süreçlerinin olumlu etkilenmesi beklenmektedir (Çetinkaya, 2004; Kaya ve Savaşlı, 2020).

Özetle benlik algısı, sosyal karşılaştırma kuramı ve erteleme davranışlarındaki ilişkileri inceleyen çalışma ve açıklamalar değerlendirildiğinde; bireyin dış dünya ile kurduğu temas içerisinde kendisini anlama ihtiyacı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, dış dünya ile kendini kıyaslama halinde olan birey için, objektif bir değerlendirme kriteri halihazırda olmadığına subjektif değerlendirme yöntemlerine başvurduğu söylenmektedir (Teközel, 2000). Akademik başarı söz konusu olduğunda birey objektif değerlendirmelere başvurduğu gibi subjektif değerlendirmelere de başvurur. Bu bağlamda bireyin zihninde kendisini görmek istediği bir ideal benlik hali ve gerçekte olduğu benlik halinin bu değerlendirme süreçleriyle şekillendiği düşünülebilir. Bu bağlamda erteleme davranışı kişinin kendi benlik kurgusunu korumak için yaptığı bir savunma mekanizması olarak düşünülebilir (Aydoğan ve Özbay, 2012).

Bu noktada benlik saygısı, benlik algısı gibi kavramlar ile farklı erteleme süreçlerine dair bilgiler alanyazında bulunsa da bu çalışma kapsamında ele alınan diğer değişkenler ile birlikte akademik erteleme durumunun değerlendirilmesine yönelik direkt bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın benlik süreçlerini akademik erteleme bağlamında incelemesinin alanyazınına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

1.5. Bilişsel Model ve Erteleme

Bilişsel Model, 1967 yılında Aaron Beck tarafından çoğunlukla depresyondan yakınan bireylerin tedavisi için geliştirilmiş olan terapi yaklaşımının kuramsal alt yapısıdır. Beck, depresyon sebebiyle tedavi etmekte olduğu danışanlarının psikanalitik yaklaşımdan yardım alamadığını düşünmüş ve bunun üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda psikanalitik yaklaşımın danışanlara yardımcı olmadığını savunmuştur (Beck, 2017).

Beck, depresyonda olan bireylerin olayları değerlendirirken birtakım benzerlikler gösterdiğini fark etmiştir. Bu bireyler, gerçekliği değerlendirirken çarpıtılmış bir algı ile olayları değerlendirmektedirler. Ayrıca Beck bireylerin, sadece geçmiş olayları bu çarpıtılmış algı ile değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda gelecekte olabilecek olaylar hakkında da gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduklarını fark etmiştir (Morris, 2002).

Ellis ve Knaus (1977b) ertelemeye dair ilk bilişsel davranışçı açıklamayı getiren araştırmacılarıdır. Onlara göre ertelemenin doğası gerçek dışı korku ve kendini eleştirme ile kendini göstermektedir. Bu gerçek dışı korkunun temelinde yeterince başarılı olamama endişesinin yer aldığı ve erteleyen bireyler için başarı kavramının belirsiz olmasının etkili olduğunu vurgulanmaktadır. Bu noktada bireylerin erteleme davranışları bir tür kaçınma savunma mekanizması olarak görülebilir. Kaçınma davranışı aslında bireyin olası başarısızlık senaryosunun etkisini azaltmak için kullandığı bir savunma yöntemi olarak ortaya çıkar. Bu noktada anksiyetenin işlevi ise son dakikada erteleme yapan birey için son dakikada aşırı çabalama olarak yorumlanmıştır. Gerçek dışı korkular ve kendini eleştirme, erteleme yapan kişilerin en belirgin bilişsel özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uyumsuz davranışın ortaya çıkış noktasının işlevsiz inançlar ve kaçınma davranışı ile ilgisi olduğunu düşünülmektedir (Ellis ve Knaus, 1979). Bu bağlamda bilişsel davranış yaklaşımın ertelemeyi açıklarken yararlandığı temel unsur olarak işlevsel olmayan biliş ve davranış sürecinin bir birleşimi olarak açıkladığı söylenebilir. Ellis ve Knaus (1977a) yaptıkları araştırmada erteleme yapan bireylerin 11 adımlı bir süreçten geçtikleri ve bu sürecin bireylerin ne kadar istelerse de kaçınmadığı bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu 11 adım şu şekildedir.

1. Görevi başarıyla tamamlama isteği duymak,
2. Görevi tamamlamak için karar almak,
3. Gerekli olmadığı halde bireyin görevi yapma davranışını ertelemesi,
4. Gelineen noktada bireyin yaptığı erteleme davranışının dezavantajlarını gözlemlemesi,
5. Görevi ertelemeye devam etmek,
6. Görevi ertelediği için bireyin kendine kızması,
7. Görevin ertelemeye devam edilmesi,
8. Son dakikada görevi bitirmek ya da hiç bitirmemek,
9. Rahatsızlık hissi,
10. Bireyin kendine bir daha erteleme yapmayacağını söyleyerek telkin etmesi,

11. Yeni bir görev ile erteleme döngüsünün yeniden başlaması.

Ellis ve Knaus (1977) göre bu döngü bireylerin sürekli tekrar ettikleri 11 adımlı bir döngüdür ve bireyler bu süreci düşük engellenme tahammül sınırı, bireyin kendisi hakkında şüphe duyması, kontrole karşı baş kaldırı sebepleri ile yapmaktadırlar. Daha sonra, Knaus (2001) bireyin kendini yetersiz görmesi ile erteleme ilişkisinin olabileceğini savunarak ertelemeye dair bilişsel davranışçı modelde yeni bir bağlam oluşturmuştur.

Başarısız olma korkusunun akademik erteleme ile olan bu ilişkisi araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Solomon ve Rothblum (1984b) yaptıkları çalışmada, akademik erteleme yapan üniversite öğrencilerinin %50'si başarısız olma korkularının erteleme yapmalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu nedenin depresyon, akıldışı inançlar ve anksiyete ile pozitif korelasyonu olduğu raporlanmıştır. Öte yandan, ertelemenin dakik olmak, zamanlı ve planlı çalışma, öz saygı değişkenleri ile negatif ilişkisi olduğu bulgusu ortaya çıkarılmıştır (Solomon ve Rothblum, 1984b).

1.5.1. Bilişsel Çarpıtmalar ve Erteleme İlişkisi

Bilişsel-davranışçı yaklaşım kişinin yaşadığı olaylara verdiği anlamlar ve yorumların, bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini belirlediğini söyler. Beck (1987) Bilişsel Model'in 4 bileşeni olduğundan bahsetmiştir. Bunlar (a) bilişsel üçlü, (b) otomatik düşünceler, (c) işlevsel olmayan inançlar/şemalar, (d) bilişsel çarpıtmalardır.

Bilişsel çarpıtmalar, bireyin olayı değerlendirme ve gelen bilginin temel inançlar ile ilişkisinin anlaşılması aşamasında, otomatik olarak kişinin olumsuz algılara odaklanmasına ve depresif düşünce ve inanışların sürmesine olanak sağlayan çarpıtılmış ön varsayımlar ya da ön kurallar olarak açıklanmaktadır (Beck ve Beck, 1995). Aşağıda bu çarpıtılmış düşüncelerin kısaca açıklaması yapılmıştır.

1. Ya hep ya hiç tarzı düşünme: Bu düşünme stiline sahip kişiler yaşadıkları olayları değerlendirirken bir süreç olarak değerlendirmek yerine iki ayrı kategori altında deneyimlerini toplama eğiliminde olurlar. Örneğin; “eğer tam bir başarı elde edemiyorsam başarısız biriyimdir”.

2. Keyfi çıkarsama: Kişinin daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak o sonucu yaşamasında etkili başka geçerli bir kanıt olmaksızın ya da aksine karşı kanıtlar olmasına rağmen, tam ilgisiz ya da tam tersi bir sonuç çıkarması. Örneğin; “ o işimi tamamlayabilmem benim yeterli olduğum anlamına gelmez. Sadece şansım vardı”.

3. Seçici Soyutlama (zihinsel filtreleme): Belirli bir ortamın ya da bağlamın özelliklerini görmezden gelerek küçük bir detayı ön plana çıkartarak tüm olayı bu küçük detay aracılığıyla algılamak ve açıklama eğiliminde olmak. Örneğin “kişinin sınavdan iyi bir puan almasına rağmen bir soruda yaptığı hata sebebiyle tüm sınavının boşa gittiğine inanması”.

4. Aşırı büyütme/küçültme: Bir durumu olduğunda çok büyük ya da çok küçük olarak algılamak. Bu düşünce hatasında bireyler, yaptıkları işleri küçümseme ve değersizleştirme eğiliminde iken hatalı olduğu veya kendini hatalı olarak atfettiği durumlar için abartma eğiliminde olur. Örneğin; “Bu sınavdan 75 aldım. Çok kötü bir not (büyütme), “75’i herkes alabilir bu iyi bir başarı değil”.

5. Geleceği okuma (Kehanetçilik): Gelecekte olacak olan olayları yanlış olarak öngörme eğilimidir. Bu düşünce hatasına çok benzer olan bir diğer düşünce çarpıtması felaketleştirmedir. Felaketleştirme olması muhtemel diğer sonuçları göz önünde bulundurmadan sonucun hep olumsuz sonuçlanacağını öngörmektedir. Örneğin; “Bu işten öyle canım sıkılacak ki, donup kalacağım. Hiçbir şey yapamayacağım”.

6. Duygusal çıkarsama: Kişi karşı kanıtlar olmasına rağmen bunları görmezden gelerek, sadece hislerinden yola çıkarak durumun değerlendirmesini yapma eğiliminde olur. Örneğin: “Yapabildiğim şeyler var ama öyle hissediyorum ki ben gerçekte başarısız biriyim”.

7. Etiketleme: Birey bu düşünce hatasında kendine ya da çevresindeki kişilere yönelik onları genel tanımlayıcı etiketler koyma eğilimindedir. Örneğin; “sınavda kötü not alan bir öğrencinin kendisine “ben aptalım.” sıfatıyla etiket koyması.

8. Zihin Okuma: Diğer insanların akıllarından geçenlerin ne olduğunu bildiğini söyleme bilişsel hatasıdır. Örneğin: “Beni aramadı çünkü benim önemli olmadığımı düşünüyor.” veya “Ödevimi geç gönderdiğim için öğretmenim benim tembel biri olduğumu düşünüyor”.

9. Aşırı Genelleme: Bireyin bir veya birden fazla olayı bağlantılar kurarak tüm durumları açıklayan sonuçlar çıkarması olarak tanımlanabilir. Örneğin; sınıfta söz alarak konuşan kişiye katılmadığını söyleyen bir veya birden fazla kişi olunca bireyin “kimse beni desteklemiyor” diye düşünmesi.

10. Kişiselleştirme: Çevremizde olan biten her şeyin kendimizle ilgili olduğuna dair bilişsel hatadır. Kişinin kendisiyle ilgisi olmayan ya da çok az ilgisi olan bir konuyu kendisiyle çok ilgili görme eğiliminde olması. Örneğin; “ben kötü bir öğrenciyim. O yüzden böyle oldu.”

11. meli-malı ifadeleri: Kişinin kendisi ya da çevresindeki insanların nasıl davranıyor olmaları gerektiği ile ilgili sabit fikirlere sahip olması bilişsel hatasıdır. Kişi eğer çevresi ya da kendisi bu kurallara uymadığında oluşan kötü sonuçları abartma eğiliminde olur. Örneğin: “Hiç hata yapmamalıyım”, “verdiği sözü tutmalıydı”.

12. Ya olursa: Kişi kendine sürekli olarak “ya olursa?” sorusunu yönelterek oluşan ya da oluşabilecek durumlar hakkında tahmin yapma eğiliminde olur. Ancak bu tahmine verilen olası cevaplar onu hiçbir şekilde tatmin etmez. Örneğin: “ya sınavdan kalırsam”, “ya yemek zehirlenmeme yol açarsa” gibi.

Erteleme davranışının ortaya çıkmasında bilişsel bileşenlerin önemli olduğuna işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Ertelemenin bilişsel boyutu bireyin hedefleri ile niyetlerinin yine bireyin ortaya koyduğu çaba ile uyumsuz olması ile açıklanabilir (Lay, 1986). Knaus (2010) göre erteleme döngüsünü ilk başlatan kaynak bireyin düşünme süreci ve biçimidir. Düşünce akışının nasıl şekillendiği erteleme döngüsünün oluşmasında önemli noktalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda erteleme ile baş etmede ilk adımlardan biri, erteleme döngüsünün kırılmasında yardımcı olabilecek gerçekçi düşünme biçimlerini öğrenmek olabilir (Knaus, 2010). Bilişsel yaklaşımın odaklandığı bir diğer önemli nokta ise erteleme yapan bireylerin öz-düzenleme süreçlerinde yaşadıkları aksaklıktan dolayı erteleme yaptıkları yönündedir. Buna göre erteleme davranışının ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen durumlardan biri de öz-düzenleme bağlamında ele alınmaktadır ve yapılması gereken işin bireye hissettirdiği duygusal yükü telafi etmek amacıyla bireyin erteleme davranışına yönelerek işlevsiz bir şekilde çözümlenmeye çalışması ile açıklanmaktadır (Chu ve Choi, 2005). Bu noktada öz-düzenleme hatası bireylerin duygu, düşünce ve davranış boyutlarında kendilerini düzenlemeye çalıştıkları ancak genellikle işlevsiz bir şekilde sonuçlanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Fernie ve ark, 2017). Bu durumun ertelemenin doğasını anlamakta önemli yordayıcılarından biri olduğu savunulmuştur (Tice ve Baumeister, 1997).

Erteleme yapan bireylerin en önemli özelliklerinden biri bir türlü başlamaları gereken işe başlayamama olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda Knaus (2010) erteleme yapan

bireylerin bilişsel özellikleri incelendiğinde, bu bireylerin akıllarından çoğunlukla “daha sonra yapabilirim.”, “Halen zamanım var.”, “Bu gece uyumadan bitirebilirim.” gibi düşüncelerinin olduğunu vurgular. Bu düşünce stillerinde ortak olan noktanın “sonra illüzyonu (later illusion)” olduğu görülmektedir (Knaus, 2010). Bu noktayı destekleyecek şekilde, bireyin akılcı olmayan inançlarının, dışsal kaynakların etkisinin algılanma biçiminin ve bireylerin zaman algılarındaki değişimin etkili olduğu vurgulanmıştır (Haycock, 1993). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde hangi bilişsel çarpıtmaların akademik erteleme üzerindeki etkisinin anlaşılmasının bilişsel model bağlamında erteleme ve akademik erteleme davranışının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.6. Zaman Algısı ve Erteleme

Zaman kavramı, psikoloji literatürü içerisindeki yerini özellikle William James’in “Psikolojinin İlkeleri” kitabına borçludur. William James’e göre zaman, yalnızca bir fiziksel meta olmak yerine aynı zamanda psikolojik bir bileşeni olan bir yapıdır (James, 2007). Bu bağlamda zamanın psikolojik boyutu bireylerin kendilerine has olan doğalarından etkilenir. Bireyler zamanı deneyimlerken tıpkı kişilik özelliklerinde olduğu gibi farklı deneyimler yaşamaktadırlar (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy, ve Henry, 2008). Nuttin ve diğerlerine göre; bireylerin zamanı algılama biçimleri, kişilerin umutları, gelecek planları ve hedefleri gibi bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak değişmektedir (Nuttin, 2014; Nuttin, 1964; Nuttin, 1985).

Bu bağlamda zaman perspektifi, “(1)kişisel ve sosyal deneyimlerin sürekli bir akış içerisinde olduğu, (2) bireye düzen, tutarlılık ve anlam verme açısından yardımcı olan ve (3) bireyin kendi zamanını zamansal kategorilere veya zaman çerçevelerine böldüğü, genellikle bilinçsiz olan bir süreç” olarak tanımlanabilir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Günlük olarak gerçekleştirdiğimiz eylemler ve kararlar geçmişimizden, bugünden ve geleceğimizden etkilenmektedir (Stolarski, Bitner ve Zimbardo, 2011). Deneyimlerimizi bu zamansal bölgelere ayırma biçimimizin ise bir süre sonra kişiliğimizin bir parçası haline gelmekte olduğu vurgulanmaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bu bağlamda, bireylerin erteleme davranışının ortaya çıkmasında bir diğer önemli etkenin onların zamanı değerlendirmede, düzenlemede ve kontrol etmekte güçlük çekmeleri olduğu düşünülebilir. Bu noktada bireyin erteleme yaptığı durumlardaki zaman algıları ile gerçek zaman akışının örtüşmemesi, görevin

tamamlanamaması ile sonuçlanmakta olabilir. İşte bu sebeple bireyin sübjektif olarak yeniden düzenlediği bireysel zaman algısı erteleme davranışının kaynaklarından biri olarak görülmüştür (Burka ve Yuen, 1983). Benzer şekilde Zimbardo ve Boyd (1999) bireylerin herhangi bir zamansal perspektife yoğun bir şekilde bağlı oldukları durumlarda, bu yönelimden kaynaklanan 'bilişsel zamansal önyargılarına' sahip olacaklarını belirtmiştir. Specter ve Ferrari (2000) de zamanı algılama biçiminin akademik erteleme eğilimini yordayıcı etkisi olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durumun, bireylerin erteleme yaptıkları durumlarda bahsi geçen bu bilişsel zamansal önyargılarıyla hareket ediyor olabilecekleri önermesini gündeme getirmektedir.

Bireylerin zaman algılarındaki değişim özellikle gelecek zaman algıları üzerinde etkili olduğu ve bu durumun psikolojik zamanla ilgili olduğu vurgulanmıştır. Gelecek zaman algısı kişinin “yakın ve uzak gelecekteki kendisini görmek istediği durumun şimdiki zamandaki davranışları üzerindeki etkisi” olarak tanımlanmıştır (Lens, 1988). Buna ek olarak, bireyler arası zamanı algılama biçimlerinde farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, kısa zaman algısına sahip bireyler uzun zaman algısına sahip bireylere göre, on yıl gibi bir süreci daha kısa algılamaktadırlar. Bu algı farkının uzun zaman algısına sahip bireylerin planlamalarını yaparken hem daha fazla hedefi kendileri için koyduklarını hem de daha fazla hedefi gerçekleştiriyor oldukları raporlanmıştır (Lens, Brown ve Veroff, 1986).

Kronik erteleme yapan bireylerin, erteleme yapmayan bireylere göre başarılı olma olasılığı olan projeler için daha az hazırlık zamanı ayırırken, başarılı olma ihtimali düşük projeler için ise daha fazla zaman harcadığından söz edilmektedir (Lay, 1990). Benzer şekilde erteleme yapan bireylerin, görevi tamamlamak için gereken araştırma için daha az zaman harcadıkları (Ferrari ve Dovidio) ve işin tamamını tamamlamak için gereken zamanı küçümsedikleri söylenmektedir (Burt ve Kemp, 1994).

Bireylerin zaman algıları ve erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi açıklayan diğer bir aracı değişken ise alanyazında dürtüsellik olarak vurgulanmaktadır (Steel, 2007a). Yakın zamanda yapılan bir çalışmada erteleme ve dürtüsellik arasındaki ilişki “davranışsal-genetik analiz” yöntemi ile incelendiğinde araştırmacılar, hem erteleme hem de dürtüsellik kalıtsal temelleri olduğunu göstermişlerdir (Gustavson, Miyake, Hewitt ve Friedman, 2014). Wu ve diğ. (2016) yaptıkları çalışmada erteleme yapan bireylerin anlık ödülleri daha çok tercih

ettiklerini ve belirli bir süre çalıştıktan sonra ödül kazanabilecekleri çalışmalar için erteleme yapma eğilimlerinin daha çok olduğunu bulgulamışlardır. Bu bağlamda bireylerin zaman yönelimlerinin alt boyutlarında olan “şimdide hazcı” ile bir ilişkisi olabileceği ihtimali akla gelmektedir.

Nitekim, Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva (2018) erteleme eğilimi yüksek olan bireylerin, düşük ve orta eğilimde erteleme yapan gençlere göre geçmiş olaylar hakkında daha kötümser ve olumsuz bir tutum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yüksek erteleme eğilimleri olan bireylerin daha az geleceğe odaklandıkları ve daha çok “günü yaşadıkları” belirtilmektedir (Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl, 2003). Aynı zamanda farklı erteleme düzeylerine sahip katılımcıların, zaman perspektifindeki farklılıklar olabileceğini; örneğin, bir kişinin zaman perspektifinin (geçmiş olumsuz, gelecek, şimdiki kadercı) yönelimlerinin ertelemenin yordayıcılarından olarak görülebileceği söylenmektedir (Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva, 2018). Benzer şekilde Sirois (2014), bireylerin erteleme yapmasını kısa süreli duygulanımda düzenleme ile açıklamaktadır. Bu bağlamda bireylerin aslında kendilerini “iyi hissetmeye teslim” olarak bir nevi öz denetim başarısızlığı ya da görevden kaçınma yapıyor olabilecekleri ve bunu bir nevi ödül olarak görüyor olabilecekleri vurgulanmıştır (Tice ve Bratslavsky, 2000). Bu noktaya ek olarak bu ödülün zaman perspektifinde şimdide hazcı yönelimi ile ilgisinin olabileceği belirtilmiştir (Tice ve Bratslavsky, 2000).

Özetle, akademik erteleme ve zaman perspektifinin ilişkisini irdeleyen çalışmaların işaret ettiği gibi, erteleme her ne kadar ortamına özgü olsa da; örneğin; akademik erteleme için akademik işlerle ilişkili konularda bireyin erteleme yapması veya karar almayı erteleme durumunda bireyin spesifik olarak karar vermekten kaçınması gibi; ertelemenin zamansal bir yönü olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Birey için geçmişte amaçladığı bir görevi kısa süreli haz almak için (Tice ve Bratslavsky, 2000) ertelediğinde, ertelediği davranışın yükünü gelecekte benliğine aktarmış olmaktadır (Sirois ve Pychyl, 2013). Benlik süreçlerine dair alanyazında da karşılaşılan vurguların olması, akademik ertelemenin açıklanmasında benlik algısı ve zaman perspektifi değişkenlerinin önemli olabileceğini düşündürmüştür.

1.6.1. Zaman perspektifinin 5 farklı yönelimi

Zimbardo ve Boyd (1999) geliştirdikleri zaman perspektifi yaklaşımında zamanın 5 farklı yönelimi olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönelimler aşağıda sunulmuştur.

1.6.1.1. Geçmiş olumsuz değerlendirme

Zaman yönelimlerinin ilki olan geçmiş olumsuz değerlendirmede, bireyler geçmiş değerlendirirken negatif bir tutumla yaklaşmaktadırlar. Bu kişiler genellikle geçmişlerinde olumsuz olaylarla karşılaşmış ve bunların travmatik etkilerinden dolayı yaşadıkları olaylara takılmış ve pişmanlık hissetmekte olan bireylerdir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

1.6.1.2. Geçmiş olumlu değerlendirme

Bu bireyler geçmişe bakışlarını ışıltılı, olumlu ve nostaljik olarak inşa ederler. Geçmiş olumlu değerlendiren bireyler, yüksek düzeyde özgüven ve mutluluk sergileme eğilimindedir ve hayata sağlıklı bir bakış açısına sahip olma eğilimindedirler. Bu yönelim genellikle geçmiş-olumsuz yöneliminin tersi olarak düşünülür (Zimbardo ve Boyd, 1999).

1.6.1.3. Şimdide Kaderci

Bu kişiler geleceğin önceden belirlenmiş olduğuna inanma eğilimindedirler. Bir başka deyişle bu bireyler için eylemlerimiz temelde değiştirilmesi mümkün değildir. Kaderin deneyimlerimizi belirlemede önemli bir rol oynadığına inanmaktadırlar ve bu nedenle nadiren şimdiki zamanın ötesini düşünmektedirler. Ayrıca, depresyon, anksiyete ve saldırganlık ölçümlerinde yüksek puan alma eğilimindedirler (Zimbardo ve Boyd, 1999).

1.6.1.4. Şimdide Hazcı

Bu bireyler için şimdiki zamanda keyif, haz ve heyecana daha önemlidir ve genellikle buna yönelimleri daha fazladır. Gelecekte kazanılabilecek ödüller için şu anda fedakârlık yapmaya inanmazlar. Onlar için tutarlılık göstermek genellikle zordur ve düşük düzeyde dürtü kontrolü göstermektedirler. Genellikle kendilerini meşgul etmek amacıyla duyularını aktif edecek etkilere katılarak hayatlarında yenilik arama eğiliminde olurlar (Zimbardo ve Boyd, 1999).

1.6.1.5. Gelecek Yönelimli

Bu bireyler, gelecekteki hedeflere ulaşmak için aktif olarak planlar yapmaktadırlar. Gelecek için çaba gösterirler. Kendilerini başarılı olarak tanımlama eğiliminde olurlar. Bu yönetime sahip bireyler aynı zamanda vicdanlı olma eğilimindedirler. Tutarlılığı tercih ederler ve ödülle motive olma eğilimleri vardır. Gelecek odaklı bireyler genellikle yenilikten, duygu arayışından, saldırganlıktan, dürtüsellikten ve risk almaktan kaçınma eğiliminde olurlar çünkü bu tür davranışlar gelecekteki başarılarına ulaşma ihtimallerini zayıflatır (Zimbardo ve Boyd, 1999).

1.7. COVID-19 Pandemisinde Erteleme, Akademik Erteleme ve Kaygı

Bu çalışmanın planlaması sırasında ortaya çıkan Koronavirüs hastalığı (COVID-19) ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde, Aralık 2019'da görülmüş ardından da hızla yayılarak küresel bir pandemiye sebep olmuştur (DSÖ, 2020). 2020 yılı itibariyle COVID-19'un bulaşma hızının çok yüksek oluşu ve sınırlı kapasitede olan sağlık yardımının çökmemesi için birçok ülke farklı tedbirler almıştır. Bu önlemler ne kadar bireylerin fizyolojik sağlıklarını korumaya yönelik olsa da bir çok çalışma COVID-19 pandemisiyle eve kapanma uygulanan ülkelerdeki bireylerin depresyon, orta ve şiddetli stres belirtileri, kaygı bozukluğu gibi durumların artışlarını raporlamışlardır (C. Wang ve diğ., 2020). Bu bağlamda Türkiye'de de yayılım hızını düşürmenin en önemli yollarından biri olan sosyal mesafe ve maske kullanımının yanı sıra bireylerin kendilerini izole etmeler için "eve kapanma stratejisi" uygulanmıştır (TC Sağlık Bakanlığı, 2020). Türkiye'de ilk Koronavirüs hastalığı 11 Mart 2020 itibariyle ortaya çıkmıştır. Hızla artan vaka sayıları sebebiyle Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı 16 mart 2020 itibariyle üniversitelerin kapatılması talimatını vermiştir. Ardından 2019-2020 akademik yılındaki tüm akademik sürecin uzaktan eğitim ile sürdürülmesi konusunda genelge yayımlanmıştır (TC Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu bağlamda üniversite yöneticileri ve akademisyenler uzaktan eğitim metotları ile eğitime devam etmenin yollarını hızlıca aramış olsalar da özellikle staj yoluyla eğitim, pratik yapma odaklı eğitimin yoğun olarak kullanıldığı bölümlerde bu geçiş süreci zorlulukları da beraberinde getirmiştir. Kaçınılmaz bir biçimde bu hızlı ve büyük değişim, öğrencilerin akademik eğitimleri üzerinde büyük etki yaratmıştır. Öğrencilerin, COVID-19 dönemindeki motivasyonları hakkında yapılmış olan bir çalışmada,

üniversite öğrencilerinin COVID-19 öncesi döneme göre akademik işleri yapmakta daha az motive oldukları bulunmuştur (Meeter ve diğerleri., 2020).

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda kaygı ile akademik erteleme arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Aitken, 1982; Kağan, 2009; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984b). Akademik kaygı ile yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin akademik kaygısının ödevin teslim tarihi yaklaştıkça arttığını göstermektedir (McCown, Johnson ve Petzel, 1989a; Sayers, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984b). Ferrari ve Scher (2000) yapmış olduğu bir çalışmada üniversite öğrencilerinin hem akademik hem de genel erteleme davranışı gösterdikleri ve özellikle daha fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işleri ertelemelerinin daha fazla olduğu, yeteneklerini zorlamayan işlerde ise erteleme davranışını daha az gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan bir çalışma olarak Kağan (2010) yılında yaptığı çalışması örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada akademik erteleme ve kaygı arasında düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki, akademik erteleme ile zaman yönetimi arasında ise olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kaygı düzeyleri ile COVID-19 pandemisinden etkilenen bireylerin depresyon, orta ve şiddetli stres belirtileri, kaygı bozukluğundaki artışın (Wang ve diğerleri., 2020) akademik erteleme üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüştür.

Koronavirüs hastalığı (COVID-19) pandemisinin etkilerinin toplum ve birey üzerindeki etkileri halen araştırılmaktadır. Ülkelerin belirli kuruluşlarında yayınlanan raporlara göre bireylerin arasında anksiyete, depresyon, stres, uyku bozukluğu ve korku gibi akıl sağlığı sorunlarında keskin artış bildirilmektedir (Isralowitz, Khamenka, Konstantinov, Gritsenko, ve Reznik, 2020). Bu bağlamda akademik erteleme ve erteleme ile COVID-19 pandemisi gibi aniden gelişen ve tüm insanlığın ortak olarak yaşadığı bir sürecin içerisinde birçok psikolojik sorunun yükselmesi gibi kaygı düzeyinin de artması bu çalışma kapsamında ayrıca değerlendirme gerektiren bir durumun oluşmasına neden olmuştur. Çünkü yaşanan sürecin özellikle kaygı bağlamında geçmiş araştırmaların COVID-19 pandemisi bağlamından farklı olabileceği düşünülmüştür. Nitekim, Islam, Barna, Raihan, Khan ve Hossain (2020) akademik ve profesyonel kariyerin belirsizliği ile kilitlenmiş bu eşi benzeri görülmemiş "evde karantina" deneyiminin öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde çok yönlü olumsuz etkilere sahip olabileceğini söylemişlerdir. Yine aynı araştırmanın bulgularına göre Bangladeşli öğrencilerin yaklaşık % 15'inin orta derecede şiddetli depresyona sahip olduğu,% 18.1'inin ise ciddi şekilde anksiyeteye

sahip olduğu bildirilmektedir (Islam, Barna, Raihan, Khan, ve Hossain, 2020). Çin’de yapılan bir başka çalışmada ise üniversite öğrencilerinin % 0,9’unun şiddetli anksiyete, % 2,7’si orta derecede anksiyete ve % 21,3’ü hafif anksiyete yaşadığını ve COVID-19 ile enfekte akraba ya da tanıdıklara sahip olmanın öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Cao ve diğ., 2020).

Bu alışma kapsamında COVID-19 pandemisinin etkilerinin çok boyutlu olarak nasıl akademik erteleme ve erteleme davranışlarıyla ilişkisinin olabileceğinin araştırılmasının önemli olduğu düşünölmüştür. Bu noktada alanyazının bulguları ışığında kaygının COVID-19 pandemisi içerisinde nasıl şekillendiğini anlayabilme noktasına odaklanılarak, COVID-19’un bağlamsal etkisi anlaşılmaya çalışılacaktır.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı önceki alan yazın bulguları ışığında; COVID-19 pandemisinin ve öğrencilerin uzaktan eğitim motivasyonlarının olası etkileri kontrol edildiği durumda; depresyon ve erteleme düzeylerine göre (düşük ve yüksek) ayrılmış grupların benlik algısı, zaman perspektifi ve bilişsel çarpıtmalarının akademik erteleme düzeyini yordayıcı etkisi ve gücünü incelemektir. Bu bağlamda bütün gruplar için akademik erteleme yordayıcıları incelenmiş olup anlamlı saptanan yordayıcıların gruplar arasında güç ve anlamlılık açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Akademik erteleme dolayısıyla zorluk yaşayan bireylerin, yaşadığı duygudurum değeriklikleri ve genel erteleme eğilimlerinin farklı düzeylerde görölebiliyor olması; klinik alanda çalışan uzmanlar için önemli bir ayrım olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda akademik erteleme sebebiyle yaşam kalitelerinde bozulma yaşayan bireyler için uygulanabilecek etkili müdahale süreçlerinin kavramsal alt yapısının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünölmüştür. Tasarlanan araştırma deseni ile depresyon ve genel erteleme eğilimi bakımından farklı profil özellikleri gösteren insanların, akademik erteleme süreçlerinin diğer değerkenler tarafından yordayıcılık ilişkisi incelenmiştir.

Bu tez çalışması kapsamında belirlenmiş araştırma hedefleri şu şekilde sıralanmıştır.

1) COVID-19 pandemisi ve uzaktan eğitim alma motivasyonları gözetildiği ve depresyon ve genel erteleme eğilimi bakımından ayrılmış olan gruplarda (düşük ve yüksek) akademik

erteleme değişkeninin aşağıda sıralanan değişkenler tarafından yordayıcılık anlamlılık ve gücünde nasıl farklılaşma gösterdiğinin anlaşılması.

- Olumlu benlik algısı
- Zaman perspektifi ve alt boyutları (geçmiş olumlu, geçmiş olumsuz, şimdide kaderci, şimdide hazcı, gelecek)
- Bilişsel çarpıtmalar

Özetle bu çalışmada akademik erteleme değişkeninin yordanmasında sözü edilen değişkenlerin nasıl belirleyici oldukları ve depresyon ve genel erteleme düzeylerinin (düşük – yüksek) kombinasyonları açısından nasıl farklılaştıkları incelenmiş; elde edilen bulgular alanyazında yer alan geçmiş bulgular ışığında tartışılmış ve gelecek çalışmalar için akademik erteleme bağlamında alanyazında eksik olduğu düşünülen bilimsel önerilerde bulunulmuştur.

1.9. Araştırmanın Soru ve Hipotezler

Bu çalışma kapsamında, önceki çalışmaların rehberliğinde bireylerin COVID-19 pandemisinin etkileri çok boyutlu olarak ve uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde, depresyon (düşük ve yüksek) ve genel erteleme eğilim düzeyleri (düşük ve yüksek) olarak ayrılan gruplarda, bilişsel çarpıtmalar, zaman algısının ve benlik algısının akademik ertelemeyi yordayıcı olup olmadığı incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır.

Araştırma sorusu 1: Akademik erteleme ile depresyon, genel erteleme, COVID-19 çok boyutlu etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu, zaman perspektifi yönelimi, olumlu benlik algısı ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?

H1.1.Akademik erteleme puanları ile bireylerin depresyon puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H1.2.Akademik erteleme puanları ile bireylerin genel erteleme puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H1.3.Akademik erteleme puanları ile bireylerin sosyal karşılaştırma puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H1.4.Akademik erteleme puanları ile bireylerin bilişsel çarpıtma puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H1.5.Akademik erteleme puanları ile bireylerin zaman perspektifi alt boyutlarındaki geçmiş olumlu ve gelecek odaklılık puanları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

H1.6.Akademik erteleme puanları ile bireylerin zaman perspektifi alt boyutlarından olan geçmiş olumsuz, şimdide hazcı ve şimdide kaderci alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkili vardır.

H1.7.Akademik erteleme puanları ile bireylerin COVID-19 pandemisinin çok boyutlu hissedilen etkisi pozitif yönlü ilişkilidir.

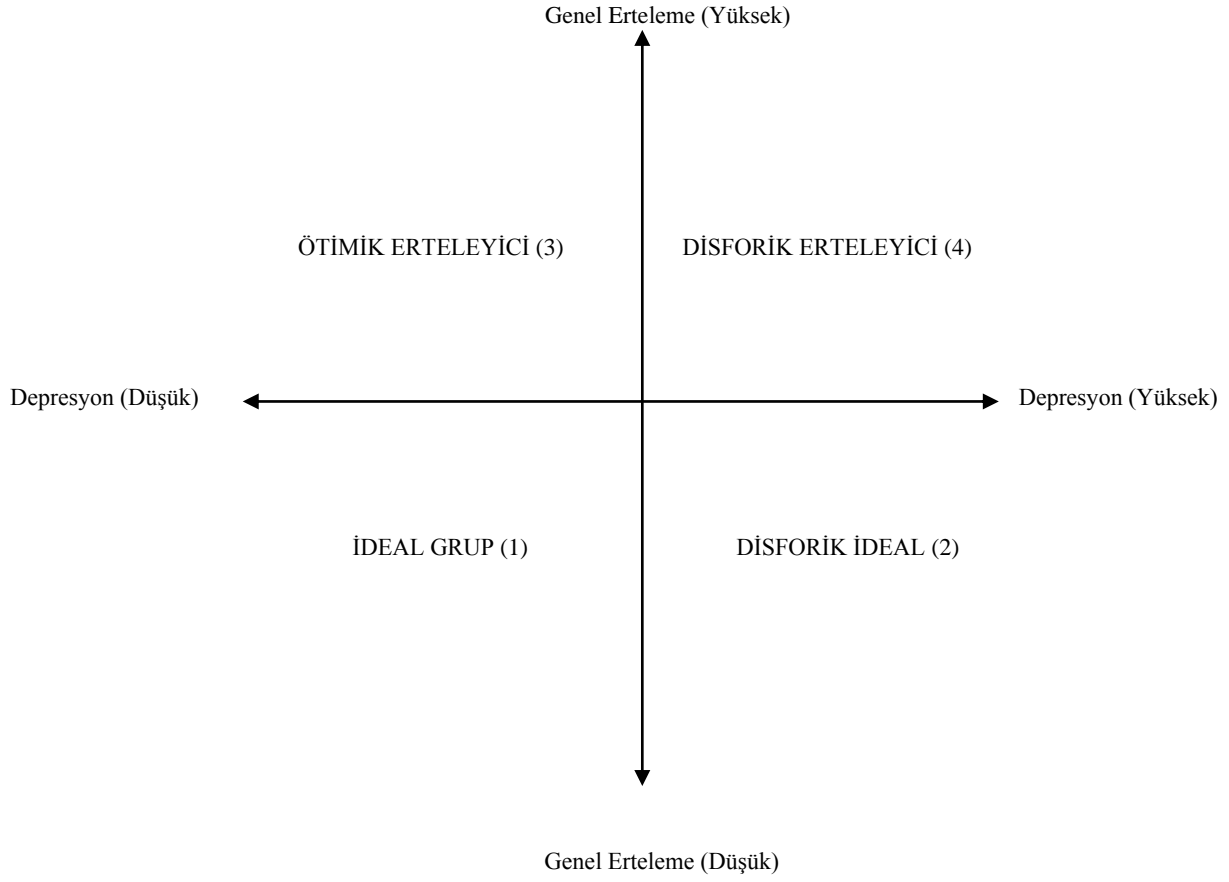
H1.8.Akademik erteleme puanları ile bireylerin uzaktan eğitim motivasyonları arasındaki ilişki anlamsızdır.

Araştırma sorusu 2: Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplar, akademik erteleme düzeyi, açısından farklılaşmakta mıdır?

Hipotez 2: Akademik erteleme düzeyi açısından en yüksek puan saptanan grup disforik erteleyici grup iken en düşük puan saptanan grup “ideal grup”tur. Akademik erteleme düzeyi açısından grupların sıralaması yüksekten düşüğe; disforik erteleyici, disforik ideal, ötimik erteleyici ve ideal grup şeklindedir.

Araştırmanın sorusu 3: Katılımcıların akademik erteleme düzeyleri; depresyon, genel erteleme, COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu, bilişsel çarpıtmalar, benlik algısı ve zaman algısının oluşturduğu model tarafından anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Araştırma sorusu 4: Depresyon (yüksek-düşük) ve genel erteleme (yüksek-düşük) düzeylerine göre ayrılmış olan gruplarda (Şekil 1), her grup için COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonu kontrol edildiğinde katılımcıların akademik erteleme düzeyini yordadığı düşünülen bilişsel çarpıtmalar, benlik algısı ve zaman perspektifinin oluşturduğu yordayıcı modeller farklılık göstermekte midir?



Şekil 1. *Depresyon ve Genel Erteleleme Düzeylerine Göre Gruplar*

Not: “İdeal Grup”: Depresyon ve genel erteleme eğiliminin hiç olmadığı veya sınır düzeyin üzerine çıkmamış olan grup türüdür. “Disforik İdeal” grup: Depresyon düzeylerinin sınır düzeylerin üzerinde gösteren, ancak erteleme eğilimlerinin sınır düzeylerinin üzerine çıkmamış olan gruptur. “Ötimik Erteleyici” grup: Erteleme eğilimlerinin sınır düzeylerin üzerinde eğilim gösteren ancak depresyon düzeylerinin sınır düzeylerinin üzerine çıkmamış olan gruptur. “Disforik Erteleyici” grup: Hem depresyon hem de genel erteleme eğiliminin sınır düzeylerin üzerine çıkmış olan grubu temsil etmektedir.

2. BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde depresyon ve erteleme düzeyleri göre ayrılan gruplarda COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitime dahil olma süreçleri kontrol edildiğinde; akademik erteleme ile benlik, zaman algısı ve bilişsel çarpıtmaların ilişkisini incelemeyi amaç edinen bu tez çalışmasının örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve izlenen işlem yöntemi hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Örneklem

Araştırmanın örnekleme yöntemi, kolay örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına bağlı olarak Türkiye’de bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde kayıtlı eğitim (ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora dönemi) gören 18-40 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Değişkenlerin normal popülasyondaki ilişkilerinin incelenmesi bu çalışma kapsamında önemli görüldüğünden, herhangi bir psikiyatrik tanısı veya tıbbi hastalığı olan, bunlar için düzenli ilaç kullanan ve bir tedavi sürecine dahil olan katılımcılar, son 3 ay içerisinde bir yakınını COVID-19 sebebiyle kaybeden bireylerin durumunun karıştırıcı değişken olarak analizleri etkilememesi ve aynı zamanda veri kaybının olmaması açısından bu özellikler dikkate alınarak akademik erteleme bağımlı değişkeni ile olan ilişkisi bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Çalışmaya toplam 577 kişi katılmıştır. Katılımcıların anketi tamamlamama durumlarının sistematik bir kayıp sergilediği ($\text{sig} = .001$) görülmüştür. Bu sebeple ilgili kayıp veriler 203 kişi analiz içerisinden çıkarılmıştır. Örneklem ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2. 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Değişken Grubu	f	%
Cinsiyet	Kadın	325	86.8%
	Erkek	46	12.2%
	Belirtilmemiş	3	0.8%
Birlikte Yaşam	Ailemle	254	67.9%
	Yalnız	47	12.5%
	Arkadaşım	16	4.2%
	Partnerimle/eşimle	43	11.4%
	Yurtta	6	1.6%
	Diğer	8	2.1%
	Sosyo-ekonomik Düzey	Bağımsız gelirim yok	108
Düşük		31	8.2%
Orta		171	45.7%
Yüksek		62	16.5%
Çok Yüksek		2	0.5%
Sosyo-ekonomik Düzey (Bağımsız gelirim yok - Aile)	Düşük	6	1.6%
	Orta	76	20.3%
	Yüksek	25	6.7%
	Çok Yüksek	1	0.3%
Yaş	18 – 22 Yaş	103	27.4%
	23 – 26 Yaş	148	39.7%
	27 – 30 Yaş	84	22.4%
	31 – 34 Yaş	23	6.1%
	35 – 40 Yaş	16	4.4%
Devam Edilen Eğitim Seviyesi	Ön Lisans 1. Sınıf	2	0.5%
	Ön Lisans 2. Sınıf	2	0.5%
	Ön Lisans eğitimi uzamış	1	0.2%
	Lisans 1. Sınıf	15	4%
	Lisans 2. Sınıf	18	4.8%
	Lisans 3. Sınıf	93	24.8%
	Lisans 4. Sınıf	72	19.2%
	Lisans eğitimi uzamış	15	4%
	Yüksek Lisans 1. Sınıf	50	13.3%
	Yüksek Lisans 2.Sınıf	33	8.8%
	Yüksek Lisans eğitim uzamış	24	6.4%
	Doktora 1. Sınıf	17	4.5%
	Doktora 2. Sınıf	8	2.1%
	Doktora 3. Sınıf	8	2.1%
	Doktora 4. Sınıf	5	1.3%
Doktora eğitimi uzamış	8	2.1%	
Genel Akademik Ortalama	0 – 2,00	5	1.3%
	2,01 – 2,50	30	8.0%
	2,51 – 3,00	89	23.8%
	3,01 – 3,50	111	29.7%
	3,51 – 4,00	139	37.2%
Çalışma Durumu	Evet	109	29.1%
	Hayır	265	70.8%

Araştırma katılımcıları; 325 kadın (%86.8), 46 erkek (%12.5), 3 (%0.8) olmak üzere, toplam 374 yükseköğretime devam eden yetişkin öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşam ortamlarını paylaşım biçimlerine bakıldığında: 254 kişinin ailesi ile (%67.9), 47 kişinin yalnız (%12.5), 16 kişinin arkadaşı ile (%4.2), 43 kişinin partneri/eşiyle (%11.4), 6 kişinin yurttan (1.6%), 8 kişinin ise tek bir aile üyesi (kardeş, yalnızca anne veya baba) gibi özel bir durumda yaşamını sürdürdüğü (%2.1) tespit edilmiştir. Katılımcıların sosyo-ekonomik durumları incelendiğinde: kendine ait bağımsız bir gelirin olmadığını tanımlayanlar 108 kişi (%28.8); kendini düşük sosyo-ekonomik düzeyde tanımlayanlar 31 kişi (%8.2); kendini orta sosyo-ekonomik düzeyde tanımlayanlar 171 kişi (%45.7); kendini yüksek sosyo-ekonomik düzeyde tanımlayanlar 62 kişi (%16.5); kendini orta sosyo-ekonomik düzeyde tanımlayanlar 2 kişi (%0.5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bağımsız geliri olmayan 108 kişiye (%28.8), ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri sorulmuştur. Bu bağlamda, ailesini düşük sosyo-ekonomik düzeyinde tanımlayanlar 6 kişi (%1.6), ailesini orta sosyo-ekonomik düzeyinde tanımlayanlar 76 kişi (%20.3), ailesini yüksek sosyo-ekonomik düzeyinde tanımlayanlar 25 kişi (%6.7), ailesini çok yüksek sosyo-ekonomik düzeyinde tanımlayan ise 1 kişi (%0.3) olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşları incelendiğinde (ort = 25.3, ss = 4.16): 18-22 yaş aralığında olan 103 kişi (%27.4); 23-26 yaş aralığında 148 kişi (%39.7); 27-30 yaş aralığında 84 kişi (%22.4); 31-34 yaş aralığında 23 kişi (%6.1); 35-40 yaş aralığında 16 kişi (%4.4) olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların devam ettikleri eğitim düzeylerine bakıldığında: ön lisans 1. Sınıf öğrencisi 2 kişi (%0.5), ön lisans 2. Sınıf öğrencisi 2 kişi (%0.5), ön lisans öğrenim süresi uzamış öğrenci 1 kişi (%0.2); lisans 1. Sınıf öğrencisi 15 kişi (%4), lisans 2. Sınıf öğrencisi 18 kişi (%4.8), lisans 3. Sınıf öğrencisi 93 kişi (%24.8), lisans 4. Sınıf öğrencisi 72 kişi (%19.2), lisans eğitim süresi uzamış öğrenci 15 kişi (%4); yüksek lisans 1. Sınıf öğrencisi 50 kişi (%13.3), yüksek lisans 2. Sınıf öğrencisi 33 kişi (%8.8), yüksek lisans eğitim süresi uzamış öğrenci 24 (%6.4), doktora 1. Sınıf öğrencisi 17 kişi (%4.5), doktora 2. Sınıf öğrencisi 8 kişi (%2.1), doktora 3. Sınıf öğrencisi 8 kişi (%2.1), doktora 4. Sınıf öğrencisi 5 kişi (%1.3), doktora eğitim süresi uzamış öğrenci 8 kişi (%2.1) olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel akademik ortalama aralıklarına (ort = 3.93, ss = 1.02) bakıldığında; 0 – 2.00 genel not ortalaması aralığında 5 kişi (%1.3), 2.01 – 2.50 genel not ortalaması aralığında 30 kişi (%8.0), 2.51 – 3.00 genel not ortalaması aralığında 89 kişi (%23.8), 3.01 – 3.50 genel not ortalaması aralığında 111 kişi (%29.7), 3.51 – 4.00 genel not ortalaması aralığında ise 139

kişi (%37.2) olarak görülmüştür. Katılımcıların çalışma durumları değerlendirildiğinde; 109 kişinin (%29.1) çalıştığı; 265 kişinin (%70.8) ise çalışmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcıların son iki ay içerisinde zorlayıcı bir durum yaşama durum/durumlarına bakıldığında birden fazla yanıt anket toplama sırasında bu soru özelinde kabul edildiği için toplam N sayısının (416) toplam örneklem sayısını ($N = 374$) geçtiği ve yaşanan zorlayıcı deneyimlerin en az birinin yüzdelerinin “Birinin vefatı” durumu için %11.5; “iş kaybı/borçlanma” durumu için %9.1; “Romantik ilişkiden ayrılık” durumu için %9.1; “Kaza” durumu için %0.5; “Doğal afet” durumu için %1.3; zorlu bir durum yaşamamış kişilerin durumunun ise %68.7 olduğu; “Diğer” başlığı altında çeşitli (örneğin; kanser teşhisi, pandeminin etkileri, aile bireyleri ile geçinememe vb.) zorlu durumları belirtenlerin %11 olduğu bulunmuştur. Son iki ay içerisinde zorlayıcı bir durum/durumlar yaşama ile ilgili yüzdeler Tablo 2.2’de detaylandırılmıştır.

Tablo 2. 2. *Araştırma Örnekleminin Son İki Ay İçerisinde Zorlayıcı Bir Yaşam Deneyimlerine Dair Veriler*

	Değişken Grubu	f	%
Son İki Ay İçerisinde Zorlayıcı Yaşam Deneyim Türü	Birinin Vefatı	43	11.5%
	İş Kaybı/Borçlanma	34	9.1%
	Romantik İlişkiden Ayrılık	34	9.1%
	Kaza	2	0.5%
	Doğal Afet	5	1.3%
	Zorlu Yaşam Deneyimi yok	257	68.7%
	Diğer	41	11%

Katılımcıların COVID-19 pandemisinden etkilenme düzeylerinin anlaşılabilmesi amacıyla sorulan demografik bilgiler değerlendirildiğinde, COVID-19 hastalığına yakalanan kişi sayısının 64 (%17.1) olduğu, bununla birlikte COVID-19 hastalığına yakalanmayan kişi sayısının ise 310 olduğu (%82.9) görülmektedir. COVID-19 hastalığına yakalanmış olan bireylerin, ($N = 64$) COVID-19 hastalığına yakalanma zaman dilimleri incelendiğinde; 1 hafta önce hasta olan kişi sayısı 1 (%0.3), 1 ay önce hasta olanlar 8 kişi (%2.1) ve 1 aydan daha fazla süre önce hasta olmuş olanların sayısı 55 kişi (%14.7) olarak görülmüştür. COVID-19 hastalığını ne düzeyde geçirdiklerinin anlaşılması için katılımcılara yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde; “Hastalığı hafif belirtilerle evde geçirdim/geçiriyorum.” şeklinde

görüş belirten kişi sayısının 58 (%15.5), “Ağır belirtilerle hastanede tedavi alıyorum/aldım.” şeklinde görüş belirtenlerin 4 kişi (%1.1) olduğu ve son olarak “iyileşemiyorum/iyileşemedim” diyen kişi sayısının ise 2 kişi (%0.5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların COVID-19 hastalığı ile ilgili bireysel deneyimlerine dair elde edilen bilgiler Tablo 2.3’te detaylandırılmıştır.

Tablo 2. 3. *Araştırma Örnekleminin COVID-19 Hastalık Bireysel Deneyimlerine İlişkin Verileri*

	Değişken Grubu	<i>f</i>	%
COVID-19 Hasta Olma Durumu	Evet	64	17.1%
	Hayır	310	82.9%
COVID-19 Hastalığına Yakalanma Zaman Dilimi	1 Hafta Önce	1	0.3%
	1 Ay Önce	8	2.1%
	1 Aydan Fazla Süredir	55	14.7%
COVID-19 Hastalığının Semptom Şiddeti	Hafif Belirtiler	58	15.5%
	Ağır Belirtiler	4	1.1%
	İyileşememe	2	0.5%

Katılımcıların COVID-19 pandemisinden etkilenen yakınlarının durumları değerlendirildiğinde; yakın çevresinde COVID-19 hastalığı yaşamış kişi olan bireylerin sayısı 263 (%70.3) iken yakın çevresinde COVID-19 hastalığı yaşamış kişinin olmadığını belirten bireylerin sayısının 111 (%29.7) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yakınlarının COVID-19 hastalığını yaşadığını söyleyen kişilerin ($N = 263$) içinden, O hafta içinde yakınlarının COVID-19 hastalığına yakalandığını belirten katılımcıların sayısı 4 (%1.1), yakınlarının 1 hafta önce COVID-19 hastalığına yakalandığını belirten katılımcıların sayısı 16 (%4.3), yakınlarının 1 ay önce COVID-19 hastalığına yakalandığını belirten katılımcıların sayısı 52 (%13.9), yakınlarının 1 ayda fazla zaman önce COVID-19 hastalığına yakalandığını söyleyenlerin sayısı 191 (%51.1) olarak sıralandığı görülmüştür. Ek olarak COVID-19 hastalığına yakalanan yakınlarıyla katılımcıların ($N = 263$) yakınlık dereceleri değerlendirildiğinde; 104 kişinin (%27.8) 1. Derece yakınının (anne, baba, kardeş, eş, çocuk) COVID-19 hastalığını geçirdiği, 69 kişinin (%18.4) 2. Derece yakınının (amca, hala, teyze, dayı, dede, nine) COVID-19 hastalığını geçirdiği, 29 kişinin (%7.8) 3. Derece yakınının (kuzen, kuzenin eşi ve ailesi, enişte, baldız, yeğen vb.) COVID-19 hastalığını geçirdiği, 50 kişinin (%13.4) 4. Derece yakın çevresinin (arkadaş, aile dostu, kız, erkek arkadaş vb.) COVID-19 hastalığını geçirdiği ve son olarak 11 kişinin (%2.9) 5. Derece yakın çevresinin (iş arkadaşı, idari amir, mahalleden tanıdık, komşu, arkadaşının ailesi vb.) COVID-19 hastalığına

yakalandığı bilgisine ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yakınlarının COVID-19 hastalığını yaşadığını söyleyen kişilerin ($N = 263$) içinden, bir yakınını COVID-19 hastalığı sebebiyle kaybedenlerin istatistiksel dağılımları incelendiğinde; COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınlarını kaybedenlerin 56 kişi (%15) olduğu, COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybetmediklerini belirten kişi sayısı ise 207 (%55.3) olduğu görülmüştür. Katılımcıların COVID-19 hastalığını yaşayan yakınları hakkında elde edilen bilgiler Tablo 2.4'te detaylandırılmıştır.

Tablo 2. 4. Araştırma Örnekleminin COVID-19 Hastalığına Yakalanan Yakınlarına Dair Bilgiler

	Değişken Grubu	<i>f</i>	%
Yakınının COVID-19 Olma Durumu	Evet	111	29.7%
	Hayır	263	70.3%
COVID-19 Hastalığına Yakalanma Zaman Dilimi*	O Hafta İçinde	4	1.1%
	1 Hafta Önce	16	4.3%
	1 Ay Önce	52	13.9%
	1 Aydan Fazla Süredir	191	51.1%
Yakınlık Derecesi*	1. Derece Yakın	104	27.8%
	2. Derece Yakın	69	18.4%
	3. Derece Yakın	29	7.8%
	4. Derece Yakın	50	13.4%
	5. Derece Yakın	11	2.9%
COVID-19 Sebebiyle Yakınını Kaybetme Durumu*	Evet	56	15%
	Hayır	207	55.3%

Not: $N = 263^*$

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgi almak amacıyla sorulan soruları içeren demografik bilgi formunun yanı sıra, Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği, Yetişkin Erteleme Envanteri (YEE), Beck Depresyon Envanteri (BDE), Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ), Bilişsel Çarpıtmalar/Düşünce Türleri Ölçeği (DTÖ), Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği (TAEÖ), Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (ZZPE) kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Bu standart ölçeklerin dışında, formun en başında, katılımcılara araştırmanın genel amacına ve katılımcı haklarına ilişkin bilgi vermek amacıyla hazırlanmış bir bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Formda çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve rahatsızlık hissedilmesi durumunda yarım bırakılabileceği belirtilmiştir. Ek olarak, katılımcıların verdiği bilgilerin gizli tutulup çalışmanın sonuçlarının bilimsel amaçlarla kullanılacağı konusunda da bilgilendirmeye yer verilmiştir. Çalışmada yer almak isteyen katılımcılardan, gönüllülük esasına uygun olarak söz konusu araştırmada yer aldıklarını kabul ettiklerini ifade eden işaretlemeyi yapmaları istenmiştir. Bilgilendirilmiş Onam Formu Ek 1’de yer almaktadır. Ardından çalışmaya katılan bireylerden demografik bilgi formu ile bireylerin temel demografik özelliklerinin yanı sıra COVID-19 pandemisinden etkilenip etkilenmedikleri, ne derece etkilendikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Bu bilgiler araştırma içerisinde kontrol kriteri olarak ele alınmıştır.

2.2.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu formda katılımcılara araştırmanın amacı, katılım esasları ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığına dair bilgiler sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin kullanımı ve gizlilik esaslarına dair bilgiler verilmiştir. Onam Formu Ek 1’de gösterilmiştir.

2.2.2. Demografik Bilgi Formu

Ölçekleri doldurmadan önce katılımcılara; araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Demografik Bilgi Formu verilmiştir. Katılımcılara cinsiyet, yaş (doğum yılı olarak), medeni durumu, devam ettiği eğitim düzeyi (Lisans 1.sınıftan, doktora sonuna kadar ve uzatma süreleri dahil olmak üzere), devam ettiği yükseköğretim kurumu, ders başarısı (Genel not ortalaması/GPA), çalışma durumu, yaşadığı ortam ve bireyler, genel sağlık durumu, son zamanlardaki sağlık durumu, tanısı konmuş tıbbi bir hastalıkları olup olmadığı, herhangi bir psikiyatrik tanıları olup olmadığı, kullandıkları herhangi bir ilaç olup olmadığı ve bir tedavi sürecine dahil olup olmadıkları, yakın dönemde travmatik bir olay yaşayıp yaşamadığı, daha önce COVID-19 ile temasının olup olmadığı, bireyin yakınının COVID-19 olup olmadığı, daha önce COVID-19 testi yaptırap yaptırmadığı, daha önce COVID-19 hastalığına yakalanıp yakalanmadığı sorulmuştur. Demografik Bilgi Formu Ek 2’de gösterilmiştir.

2.2.3. Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği

Çok boyutlu COVID-19 Ölçeği, Batıgün ve Ertürk (2020) tarafından COVID-19 pandemisinin bireyler üzerindeki çok boyutlu psikolojik etkisinin (COVID-19 ile ilişkili duygu, düşünce ve davranışları ile bu virüse karşı aldıkları önlemlerin) anlaşılabilmesi için geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek toplam 22 maddeden oluşmaktadır ve bireye sunulan her bir madde için ölçeğe verilen cevaplar, 1-5 arası Likert tipi üzerinden puanlanmaktadır (“1= Kesinlikle Katılmıyorum”, “2= Katılmıyorum”, “3= Kararsızım”, “4= Katılıyorum” ve “5= Kesinlikle Katılıyorum”). Ölçekten alınabilecek toplam puan 22’dir. Ölçekte bir madde (11. Madde) ters kodlanmaktadır. Çok boyutlu COVID-19 ölçeği üç faktörlü bir yapı göstermiştir. Bu bağlamda 1. alt boyut olan “COVID-19 ilişkin duygu ve davranışlar” 9 maddeyi (2, 4, 5, 8, 12, 13, 18, 19, 20 maddeleri) temsil etmektedir. 2. alt boyut olan “COVID-19’a ilişkin düşünceler” 8 maddeyi (1, 3, 6, 9, 10, 11*, 21, 22. maddeler) temsil etmektedir. Üçüncü faktör yapılanması olan “COVID-19’a ilişkin alınan önlemler” ise 5 maddeyi (7, 14, 15, 16, 17. maddeler) temsil etmektedir. Belirlenen bu üç faktörün toplam varyansın %49.89’unu açıkladığı raporlanmıştır (Batıgün ve Ertürk, 2020).

Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarına bakıldığında; toplam puan için .90; sırasıyla alt boyutlar için, COVID-19’a ilişkin duygu ve davranışlar alt boyutu .88, COVID-19’a ilişkin düşünceler alt boyutu .77 ve COVID-19’a ilişkin alınan önlemler alt boyutu .75 güvenirlik katsayılarına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ek olarak ölçeğin yarıya bölme güvenirliliği $r = .86$ ($p < .001$) olarak bulunmuştur (Batıgün ve Ertürk, 2020). Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç güvenirlik katsayısı incelendiğinde toplam puan için .89, sırasıyla alt boyutlar için, COVID-19’a ilişkin duygu ve davranışlar alt boyutu .85, COVID-19’a ilişkin düşünceler alt boyutu .74 ve COVID-19’a ilişkin alınan önlemler alt boyutu .79 güvenirlik katsayıları olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği’nin bu çalışma içerisinde kullanılacak formu EK-3’te sunulmuştur.

2.2.4. Yetişkin Erteleme Envanteri (YEE)

Yetişkin Erteleme Envanteri, McCown ve Johnson (1989) tarafından yetişkinlerdeki erteleme düzeyinin değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. Başarı veya başarısızlık korkusu, beceri eksikliğinden kaçınma veya performansla ilgili güvensizliklerden kaynaklanan

ertelemeyi incelemektedir (Ferrari (1991a). Orijinal ölçek toplam 15 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde (1=Benim için doğru, 5=Benim için yanlış) olarak cevaplandırılmaktadır. Ölçekte yedi madde ters olarak puanlanmaktadır. Yüksek puanlar yüksek erteleme eğiliminin göstergesidir. Ölçek maddelerine örnek olarak “İstememe rağmen erteliyorum.” ve “Zamanında yetişmek için koşuşturup duruyorum.” gösterilebilir (Ozer, Sackes ve Tuckman, 2013).Orijinal ölçekle ilgili yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına göre Cronbach Alfa iç geçerlilik katsayısı .79 ile .83 aralığında bulunmuştur. Aynı zamanda test tekrar-test güvenirliği de .71 olarak raporlanmıştır (Ferrari, 1994; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını (Ozer, Sackes ve Tuckman, 2013) yapmıştır. Tek faktörlü ve 15 sorudan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur ve bu bakımdan orta düzey tutarlılık gösterdiği raporlanmıştır (Ozer, Sackes ve Tuckman, 2013) Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç güvenirlik katsayısı incelendiğinde $\alpha = .88$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Yetişkin Erteleme Envanteri'nin bu çalışmada uygulanacak olan formu EK-4'de sunulmuştur.

2.2.5. Beck Depresyon Envanteri (BDE)

Beck Depresyon Envanteri (BDE); bireyin yaşadığı depresyon sürecinin şiddetini belirlemek amacıyla (Beck, Ward, Mendelsohn, Mock, ve Erbaugh, 1961)tarafından geliştirilmiş bir kendini bildirim (self report) ölçeğidir. Özellikle bu ölçek, majör depresyonun düşük motivasyon, olumsuz düşünce kalıpları, çökkün duygudurum ve somatik belirtilerin varlığının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmakta ve bireye sunulan her bir madde için dört alternatif cevap seçeneği (0, 1, 2, 3) ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 63'tür. Puanın yüksek olması depresyon şiddetinin yüksek olduğunu bildirmektedir (Hisli, 1989).

Beck Depresyon Envanterinin Türkçeye uyarlama çalışmasını Hisli (1989) gerçekleştirmiştir. Çalışma üniversite öğrencileri örnekleminden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirliliği ise madde analizi ve yarıya bölme teknikleri ile incelenerek raporlandırılmıştır. Yarıya bölme güvenirliliği $r = .70$ olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda klinik depresyon belirtilerinin görüldüğüne işaret eden orta şiddet belirtiler olarak tanımlanan

belirtiler için sınır puan aralığı 17 - 29 aralığı olarak, 30 puan ve üzeri belirtiler ciddi klinik belirtiler olarak bildirilmiştir. (Hisli, 1989). Güleç (2005) BDE'nin psikometrik özelliklerini incelediği çalışmasında ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak, hasta grubu için ise .74 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında MMPI depresyon skalası ile korelasyon ilişkisine bakılmış ve korelasyon katsayısı $r = .63$ olarak bulunmuştur. Böylece BDE'nin depresyon bozukluğunu ayırt edebildiği ortaya çıkmıştır (Hisli, 1989). Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç güvenilirlik katsayısı incelendiğinde $\alpha = .90$ olarak bulunmuştur. Beck Depresyon Envanteri'nin bu çalışma içerisinde kullanılacak formu EK-5'te sunulmuştur.

2.2.6. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)

Sosyal karşılaştırma ölçeği (SKÖ) (Social Comparison Scale), kişinin diğer insanlar ile kendini kıyasladığında çeşitli boyutlarda nasıl görüldüğüne ilişkin algılarını anlamaya yönelik olarak geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. SKÖ'nün orijinal formu (Gilbert, Allan ve Turent, 1991) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Türkçe formu öncelikle Şahin ve Şahin (1992) tarafından uyarlanan ölçeğe “başarılı – başarısız” maddesi de eklenerek 6 maddeden oluşan bir form elde edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin daha sonra boyut sayısı artırılmış ve şu anda kullanılmakta olan çift kutuplu 18 maddelik 6'lı Likert tipi ile cevap alınan bir form elde edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin değerlendirilmesinde bireye 18 maddelik sıfat çiftlerinin olduğu form sunulur ve katılımcılardan bu sıfat çiftlerine bakarak kendilerini 1 ile 6 puan arasında değerlendirmeleri istenmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 108 puan olabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç güvenilirlik katsayısı incelendiğinde $\alpha = .64$ olarak bulunmuştur. 627 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmaya göre SKÖ'nün, Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu $-.19$, Kısa Semptom Envanterinin alt ölçekleri ile korelasyonun $0.14-0.34$ aralığında değiştiği bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Sosyal karşılaştırma ölçeğinin bu çalışma içerisinde kullanılacak formu EK-6'te sunulmuştur.

2.2.7. Bilişsel Çarpıtmalar (Düşünce Türleri) Ölçeği (BÇÖ)

Covin, Dozois, Ogniewicz ve Seeds (2011) tarafından araştırmacılar ve klinisyenlerin bireylerdeki 10 önemli bilişsel hata özelliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Katılımcıların kolaylıkla anlayabileceği şekilde 10 bilişsel hatayı tanımlayan küçük hikayelerden oluşturulmuştur. Ölçek toplamda 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi bilişsel çarpıtmaları kişilerarası (sosyal) ve başarı alanlarında ayrı ayrı değerlendirilebilecek şekilde oluşturulmuştur. Ölçeğin isminin katılımcıların ölçek içerisindeki cevaplarını değiştirme ihtimalini göz önünde bulunduran Covin, Dozois, Ogniewicz ve Seeds (2011) katılımcılara bilişsel çarpıtmalar ismiyle değil “Düşünme Türleri Ölçeği” ismiyle testi uygulatmışlardır. Bilişsel çarpıtmalar ölçeği 7’li likert tipinde hazırlanmıştır ve 1-7 arasında cevaplanmaktadır. 1 ”asla” ile 7 ” her zaman” değerleri arasında değişmektedir (Covin, Dozois, Ogniewicz ve Seeds, 2011). Ölçeğin Cronbach alfa ile iç geçerliliği ve güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin güvenilirlikleri sırasıyla; kişiler arası alt ölçeği için, .75, başarı alt ölçeği için .79 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Ardaniç (2017) tarafından yapılmıştır. Kişilerarası alt boyut için .75, başarı alt boyutu için .79 olarak saptanmıştır. Ardaniç (2017) tarafından ölçek Türkçeye uyarlanan ölçeğin analizler sonucu Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak raporlamıştır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Güncel araştırma için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için $\alpha = .93$ olarak bulunmuştur. Bilişsel Çarpıtmalar (Düşünce Türleri) Ölçeği EK-7’de sunulmuştur.

2.2.8. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği (Kısa Form) (TAEÖ-K)

Katılımcıların akademik erteleme eğilimlerini ölçmek için “Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği – Kısa Form” kullanılacaktır. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği – Kısa Form’u (Tuckman, 1991) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından uyarlanmıştır.

Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında açımlayıcı faktör analizine ek olarak bulunan faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Bu analizler sonucunda iki maddedinin farklı faktör yapılanması altında yer almasından dolayı ölçekten bu maddeler çıkarılmış ve 14 maddeden oluşan tek

faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu tek faktörlü yapının toplam varyansın %44,26'sını açıkladığı rapor edilmiştir (Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009)

Ölçeğin orijinal versiyonu 4'lü likert tipinde kurgulanmıştır. Ancak Türkçeye uyarlama çalışmasında “Kararsızım” ifadesi de eklenerek 5'li likert tipine (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) dönüştürülmüştür (Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009). Ölçeğin ters maddesi bulunmaktadır. Bunlar 6., 10., 12., ve 14. maddelerdir.

Ölçekten alınan skor bireyin akademik erteleme eğiliminin derecesini göstermektedir. Buna göre yüksek düzeyde alınan puan akademik erteleme eğiliminin fazla olduğuna işaret etmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'tir. Aynı zamanda birçok benzer kendi durumunu raporlamaya dayanan ölçek türünde olduğu gibi bu ölçekte de ortanca noktasına göre “sıklıkla erteleyenler” ve “nadiren erteleyenler” olarak kategorik ölçüm almaya da imkân veren bir yapısı vardır (Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009).

Tuckman (1991) orijinal ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısını .86 olarak bulmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında ise Cronbach alfa katsayısı .90 olarak belirtilmiş ve testin test-tekrar test katsayısı .80 olarak raporlanmıştır (Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009). Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç güvenirlik katsayısı incelendiğinde $\alpha = .94$ olarak bulunmuştur. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği – Kısa Form'u EK-8'de sunulmuştur.

2.2.9. Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (ZZPE)

Çalışmada katılımcıların zaman yönelimlerindeki farklılıkları ve bu farklılıkların diğer araştırma değişkenleri olan ilişkisinin incelenmesi amacıyla Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilmiş olan Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri kullanılacaktır. Ölçek 56 sorudan ve beş alt boyuttan oluşmaktadır; “geçmiş olumlu değerlendirme” (past positive) 9 madde ile (Örneğin: Geçmişim hakkında düşünmek bana keyif verir.), “geçmiş olumsuz değerlendirme” (past negative) 10 madde ile (Örneğin: Acı veren geçmiş deneyimlerim, zihnimde sürekli canlanır.), “şimdiki hazzı” (present hedonistic) 15 madde ile (Örneğin: Risk lamak hayatımı sıkıcı olmaktan kurtarır.), “Şimdide kaderci” (present fatalistic) 9 madde ile

(Örneğin; Kader, yaşamımdaki birçok şeyi belirler.), “gelecek odaklı” (future) 13 madde ile (örn: Bir kişinin günü sabahdan planlanmış olmalı.) ölçümlenmektedir. 9, 24, 25, 41 ve 56. maddeler ters kodlanmaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Ölçek aynı zamanda 5’li likert tipindedir ve derecelendirmesi 1= Hiç doğru değil, 2= Doğru değil, 3= Ne doğru ne de yanlış, 4 = Doğru, 5= Çok doğru şeklinde oluşmaktadır. Alınan yüksek puanlar bireyin zaman yönelimindeki farklılıklarını ölçmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarına göre güvenilirlik katsayısının .70 - .80 arasında değiştiği raporlanmıştır.

Türkiye’de ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmasını (Akırmak, 2019) yapmıştır. Türkiye örnekleminde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “geçmiş olumlu değerlendirme” için .74, “geçmiş olumsuz değerlendirme” için .84, “şimdiki hazcı” için .78, “şimdi kadercı” için .68, “gelecek odaklı” için ise .75 olarak bulunmuştur (Akırmak, 2019). Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli etik izin, ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Ölçeğin bu çalışma örneklemindeki Chronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları toplam ölçek için .71, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı alt boyutları için ise “geçmiş olumlu değerlendirme” için .80, “geçmiş olumsuz değerlendirme” için .86, “şimdiki hazcı” için .78, “şimdi kadercı” için .69, “gelecek odaklı” için ise .75 olarak bulunmuştur. Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri EK-9’da sunulmuştur.

2.3. İşlem

Başkent Üniversitesi Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu tarafından bilimsel etiğe uygunluk onayı alındıktan sonra veri toplanmaya başlanmıştır. Araştırmada veri toplama amaçlı kullanılacak ölçekler, internet üzerinden oluşturulan ölçek bataryası ile toplanmıştır. İnternet üzerinden uygulanan ölçekler Qualtrics (<http://www.qualtrics.com>) aracılığı ile oluşturulan link aracılığıyla sosyal medya platformları üzerinden link oluşturularak dağıtılmıştır. Oluşturulan link Haziran 2021 tarihine kadar erişime açık tutulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçekler “Bilgilendirilmiş Onam Formu” her zaman birinci; “Demografik Bilgi Formu” ise her zaman ikinci sırada olmak üzere; diğer ölçekler rastgele sıralanarak tüm ölçekler toplu halde uygulanmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve katılımcıların ölçeğe katılması sonucunda “Erteleme ve Zaman Algısı Süreçlerini

Yönetmek” isimli ücretsiz seminere katılma hakkı elde edecekleri belirtilmiştir. Bu bağlamda bireylerden bu ücretsiz çevrimiçi seminere katılabilmeleri için e-posta bilgisi istenmiştir. Uygulama her katılımcı için yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Bu seminerin gerçekleştirilmesinin ardından e-posta bilgileri kalıcı olarak silinmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunun ve e-posta bilgisi içeriği haricinde katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiş ve veriler sadece katılımcı numarası ataması yapılarak anonim bir şekilde analiz edilmiştir.

Yapılan alanyazın taraması sonucu bilimsel bir araştırma için katılımcı sayısının hesaplanmasına dair iki farklı görüşün olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Stevens (1996) araştırmanın modelinde yer alan her değişken başına 15 katılımcı olmasının gerekliliğini savunmuştur. Öte yandan, Tabachnick ve Fidell (2007)’e göre araştırmanın modelinde yer alan değişken sayısı 8 ile çarpılıp çıkan sayının 50 ile toplanması ile gereken katılımcı sayısının hesaplanabileceğini söylemiştir.

COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonu değişkenleri kontrol edildiğinde, depresyon düzeyi (yüksek – düşük) ile genel erteleme düzeyi (yüksek – düşük) sabit iken bilişsel çarpıtmaların, benlik algısının ve zaman perspektifinin akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü ölçmek için $df = 2$ toplam grup sayısı = 4 olmaktadır. Bu bağlamda depresyon ve genel erteleme düzeylerinin yüksek- düşük olarak ikiye ayrılabilmesi ve kesme noktalarının belirlenmesi gerekmiştir. Bu noktada her bir ölçek için katılımcıların ortalama puanları kümülatif yüzdelerle göre küçükten büyüğe 3 benzer yüzdeler olarak bölünmüştür. Ortaya çıkan grubun düşük ve yüksek kesme noktaları bu bağlamda toplam varyansın ilk %33’lük kısmı ve son %33’lük kısmı olarak orta grup analize dahil edilmemiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Kuramsal çerçeve bağlamında oluşturulan araştırma sorularının ve hipotezlerinin test edilebilmesi amacıyla yapılan analizler ve bu analizlerin bulguları bu bölümde sunulmuştur. Analiz öncesinde verilerin toplandığı Qualtrics Survey Software platformundan IBM SPSS 26 paket programına aktarım gerçekleştirilmiştir. Sonrasında verilerin düzenlenmesi planlanmış ve analizlere uygunluğunu değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra COVID -19 pandemisinin bireyler üzerindeki olası etkileri (COVID-19 hastalığına yakalanma, COVID-19 pandemisinde bir yakının kaybı), zorlu bir yaşam deneyimi geçirme, uzaktan eğitim sürecinde düşük motivasyon ve adaptasyon sorunları, psikolojik rahatsızlığa sahip olma ve psikolojik tedavi alma durumlarının ölçümler üzerindeki etkileri gibi demografik özelliklerin veri kaybı olmaması açısından dikkate alınarak bağımsız değişkenlerin ölçümleri bağımsız gruplar T-Testi analizi ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Bu etkiler incelendikten sonra depresyon ve erteleme eğilimlerine göre ayrılmış olan grupların akademik erteleme puanlarının gruplar bazında farklılaşma gösterip göstermediğinin anlaşılması için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Son olarak tüm örneklem ve gruplar (ideal grup, ötimik erteleyici grup, disforik ideal grup, disforik erteleyici grup) bazında akademik erteleme düzeylerini yordayıcı olduğu düşünülen benlik, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısı (geçmiş olumlu, geçmiş olumsuz, şimdide hazzı, şimdide kadercı, gelecek alt boyutları) yordayıcılık ilişkilerini incelemek için 5 farklı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Özetle sırasıyla aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir;

3.1. Araştırma ölçütlerinin betimsel analizleri

3.1.1. Kayıp değerler, uç değerler ve normallik varsayımı

3.2. COVID-19 pandemisinde yakının kaybı, psikolojik rahatsızlık, psikolojik tedavi alma demografik durumlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

3.2.1. COVID-19 pandemisinde yakının kaybı durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

3.2.2. Psikolojik rahatsızlık durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

3.2.3. Psikolojik destek alma durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

3.3. Değişkenler arası genel korelasyon bulguları

3.4. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre grupların kesme noktalarını oluşturan istatistiksel bulgular

3.5. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre oluşturulmuş grupların akademik erteleme puanlarının kovaryans analizi ile karşılaştırılması

3.6. Regresyon analizi

3.6.1. Tüm örneklem bazında regresyon analizi

3.6.2. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış gruplarda regresyon analizi

3.1. Araştırma Ölçümlerinin Betimsel Analizleri

3.1.1. Kayıp değerler, uç değerler ve normallik varsayımı

Temel analizlere geçilmeden önce verilerin yapılacak analizlere uygunluk düzeyi değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle veri setinde yanlış olarak kodlanan verinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Sonrasında kayıp değerler, uç değerler, normallik varsayımı, doğrusallık varsayımı, çoklu doğrusallık varsayımı ve varyansların homojenliği standartları incelenmiştir.

Araştırma süresince çalışmaya toplam 577 kişi katılmıştır. Katılımcıların anketi tamamlamama durumlarının sistematik bir kayıp sergilediği ($\text{sig} = .001$) için ilgili kayıp veriler 199 kişi analiz içerisinden çıkarılmıştır. Ardından çok değişkenli uç değerlerin analizi yapılmıştır. 31.26 kritik ki-kare değeri ile Mahalanobis mesafelerinin ($Sd = 13, p < .001$) hesaplanması, 4 çok değişkenli aykırı değer olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu veriler de analizin devamı için veri setinden çıkarılmıştır. Bunları çıkardıktan sonra toplam 374 katılımcıdan oluşan bir örneklem analizlerin devamı için kalmıştır. Aykırı değer silinmesini takiben normallik analizi yeniden yapılmış ve tüm değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri kabul edilebilir $\pm 3,29$ aralığında (bknz. Tablo 3.1.) bulunmuştur. Birbirleriyle yüksek korelasyon gösteren değişkenlerin olmadığı göz önüne alındığında (bknz. Tablo 3.7.) çoklu bağlantı veya

tekillik varsayımlarının ihlal edildiğine dair herhangi bir delil bulunmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Sonuç olarak verilerin uygun olduğu ve analizlerin varsayımlarını karşıladığı görülmüştür.

Tablo 3. 1 Araştırma Ölçeklerine Dair Betimsel Bulgular

Ölçekler	N	Min	Max	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Çok boyutlu COVID-19 Ölçeği	374	2.05	5	3.70	.58	-.19	-.30	.89
Yetişkin Erteleme Envanteri	374	1	5	2.61	.92	-.17	-.88	.88
Beck Depresyon Envanteri	374	1	3.38	1.76	.48	.72	.27	.90
Sosyal Karşılaştırma Ölçeği	374	1.50	6.33	3.66	.58	-.26	1.79	.64
Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği	374	1	6.55	3.49	1.61	.28	-.44	.93
Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği	374	1	5	3.20	.92	-.17	-.88	.94
Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (Geçmiş Olumsuz)*	374	1	5	3.33	.72	-.16	-.20	.86
Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (Geçmiş Olumlu)*	374	1.56	4.89	3.40	.68	-.34	-.10	.80
Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (Şimdide Kadenci)*	374	1.22	4.33	2.67	.57	.04	.08	.69
Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (Şimdide Hazcı)*	374	1.67	4.87	3.23	.49	-.02	.45	.78
Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (Gelecek)*	374	2.23	5	3.56	.49	-.06	.20	.75

Not: *Ölçek alt boyutlarına dair bilgiler

3.2. COVID-19 Pandemisinde Yakının Kaybı, Psikolojik Rahatsızlık, Psikolojik Tedavi Alma Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi ile Karşılaştırılması

Araştırma veri toplama sürecince ortaya çıkmış olan çeşitli travmatik olayların etkisini ölçümlemek ve diğer analizler için veri kaybını önlemek amacıyla, COVID-19 pandemisinde yakının kaybı, psikolojik rahatsızlık, psikolojik tedavi alma kriterlerine sahip olan katılımcılar ile bu deneyimleri olmayan katılımcılar üç farklı bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır.

3.2.1. COVID-19 pandemisinde yakının kaybı durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

Birinci bağımsız gruplar t-testinde COVID-19 pandemisinde yakınıni kaybeden bireyler (N= 112) ile COVID-19 pandemisi kaynaklı kayıp yaşamayan bireylerin araştırma ölçekleri bazında farklılık göstertip göstermediğinin anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. COVID-19 pandemisinde yakınıni kaybeden kişilerin oluşturduğu grup Grup 1 olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca COVID-19 pandemisi kaynaklı kayıp yaşamayan bireylerin oluşturduğu örneklem setinden 56 kişi randomize bir şekilde seçilmiş ve Grup 2 oluşturulmuştur. Ardından bu iki grup birleştirilerek toplamda 56 kişiden oluşan veri seti hazırlanmıştır. İlgili veri seti ile ikinci bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre; Grup 1 (COVID-19 hastalığı sebebiyle yakınıni kaybeden bireyler) ve Grup 2 (COVID-19 hastalığı sebebiyle yakınıni kaybetmeyen bireyler) arasında araştırma değişkenleri bakımından aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Sonuçlara göre;

- COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeği'nin; Grup 1 ($Ort = 15.18$, $SH = 12.41$) ile Grup 2 ($Ort = 81.47$, $SD = 12.97$); $t(110) = 1.012$, $p = .314$ puanları arasında,
- Yetişkin Erteleme Envanteri'nin Grup 1 ($Ort = 39.96$, $SH = 12.27$) ile Grup 2 ($Ort = 39.82$, $SH = 11.47$) $t(110) = .064$, $p = .949$ puanları arasında,
- Beck Depresyon Envanteri'nin Grup 1 ($Ort = 37.19$, $SH = 9.54$) ile Grup 2 ($Ort = 37.91$, $SH = 10.81$) $t(110) = -.370$, $p = .712$ puanları arasında,

- Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'nin; Grup 1 ($Ort = 68.01$, $SH = 11.04$) ile Grup 2 ($Ort = 65.98$, $SH = 9.26$) $t(110) = 1.057$, $p = .293$ puanları arasında,
- Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin; Grup 1 ($Ort = 70.26$, $SH = 21.62$) ile Grup 2 ($Ort = 70.82$, $SH = 23.95$) $t(110) = -.128$, $p = .898$ puanları arasında,
- Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 44.98$, $SH = 12.38$) ile Grup 2 ($Ort = 43.62$, $SH = 13.03$) $t(110) = .565$, $p = .573$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin geçmiş olumsuz alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 34.12$, $ss = 6.52$) ile Grup 2 ($Ort = 33.76$, $SH = 7.12$) $t(110) = -.276$, $p = .783$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin geçmiş olumlu alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 31.75$, $SH = 5.77$) ile Grup 2 ($Ort = 31.58$, $SH = 6.59$) $t(110) = -.137$, $p = .891$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin şimdide kaderci alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 24.10$, $SH = 5.22$) ile Grup 2 ($Ort = 24.75$, $SH = 5.39$) $t(110) = -.641$, $p = .523$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Şimdide alt boyutu için Grup 1 ($Ort = 49.42$, $SH = 08.09$) ile Grup 2 ($Ort = 50.41$, $SH = 8.28$) $t(110) = -.634$, $p = .527$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Gelecek alt boyutu için; Grup 1 ($Ort = 40.01$, $SH = 5.95$) ile Grup 2 ($M = 40.62$, $SH = 6.49$) $t(110) = -.516$, $p = .607$ puanları arasında,

anlamli bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde bu sonuçların bahsi geçen ölçek ve ölçek alt boyutlarının ölçümünde psikolojik rahatsızlık durumunun etkisinin olmadığına işaret ettiği söylenebilir.

COVID-19 pandemisinde yakınının kaybı durumunun bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. COVID-19 Pandemisinde Yakının Kaybı Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları

Ölçümler	N	Ort	SH	Sd	t	p
COVID-19 - ÇBÖ				110	1.012	.314
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Var)	56	83.85	12.42			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Yok)	56	81.42	12.97			
YEE				110	.064	.949
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Var)	56	39.96	12.27			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Yok)	56	39.82	11.47			
BDE				110	-.370	.712
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Var)	56	37.19	9.54			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Yok)	56	37.91	10.81			
SKÖ				110	1.057	.293
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Var)	56	68.01	11.04			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Yok)	56	65.98	9.26			
BÇÖ				110	-.128	.898
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Var)	56	70.26	21.62			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Yok)	56	70.82	23.95			
TAEÖ-K				110	.565	.573
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Var)	56	44.98	12.38			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakınına Kaybetme Durumu Yok)	56	43.62	13.03			

Tablo 3. 2. COVID-19 Pandemisinde Yakının Kaybı Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları (Devamı)

Ölçümler	N	Ort	SH	Sd	t	p
ZZPE - Geçmiş Olumsuz				110	.276	.783
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Var)	56	34.12	6.52			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Yok)	56	33.76	7.12			
ZZPE - Geçmiş Olumlu				110	.137	.891
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Var)	56	31.75	5.77			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Yok)	56	31.58	6.59			
ZZPE – Şimdide Kadercı				110	-.641	.523
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Var)	56	24.10	5.22			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Yok)	56	24.75	5.39			
ZZPE – Şimdide Hazcı				110	-.634	.527
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Var)	56	49.42	8.09			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Yok)	56	50.41	8.28			
ZZPE – Gelecek Yönelimli				110	-.516	.607
Grup 1 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Var)	56	40.01	5.95			
Grup 2 (COVID-19 Pandemisinde Yakını Kaybetme Durumu Yok)	56	40.62	6.49			

Not. *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001, COVID-19-ÇBÖ = Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği, YEE = Yetişkin Erteleme Envanteri, BDE = Beck Depresyon Envanteri, SKÖ = Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, BÇÖ = Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, TAEÖ – K = Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği, ZZPE – Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri

3.2.2. Psikolojik rahatsızlık durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

İkinci bağımsız gruplar t-testinde psikolojik rahatsızlığa sahip bireyler (N= 96) ile psikolojik rahatsızlığa sahip olmayan bireylerin araştırma ölçekleri bazında farklılık göstertip göstermediğinin anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Psikolojik rahatsızlığa sahip bireylerin oluşturduğu grup Grup 1 olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca psikolojik rahatsızlığa sahip olmayan bireylerin örneklem setinden 96 kişi randomize bir şekilde seçilmiş ve Grup 2 oluşturulmuştur. Ardından bu iki grup birleştirilerek toplamda 192 kişiden oluşan veri seti hazırlanmıştır. İlgili veri seti ile ikinci bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Grup 1 (psikolojik rahatsızlık durumu olan bireyler) ve Grup 2 (psikolojik rahatsızlık durumu olan bireyler) arasında araştırma değişkenleri bakımından aşağıdaki biçimde bulgular bulunmuştur.

Sonuçlara göre;

- COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeği'nin; Grup 1 ($Ort = 83.37$, $SH = 12.86$) ile Grup 2 ($Ort = 81.82$, $SH = 11.85$) $t(190) = -.197$, $p = .418$ puanları arasında,
- Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 65.91$, $SH = 11.05$) ile Grup 2 ($Ort = 66.87$, $SH = 12.43$); $t(190) = -.564$, $p = .573$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Şimdide Hazcı alt boyutu için Grup 1 ($Ort = 48.64$, $SH = 8.22$) ile Grup 2 ($Ort = 47.72$, $SH = 7.38$) $t(190) = .812$, $p = .386$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Gelecek alt boyutu için; Grup 1 ($Ort = 39.68$, $SH = 6.16$) ile Grup 2 ($Ort = 40.95$, $SH = 6.12$) $t(190) = -1.433$, $p = .153$ puanları arasında,

anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde sonuçların bahsi geçen ölçek ve ölçek alt boyutlarının ölçümünde psikolojik rahatsızlık durumunun etkisinin olmadığına işaret ettiği söylenebilir.

Bununla birlikte,

- Yetişkin Erteleme Envanteri'nin; Grup 1 ($Ort = 41.21$, $SH = 12.86$) ile Grup 2 ($Ort = 37.79$, $SH = 10.61$) $t(190) = 2.123$, $p < .05$ puanları arasında,

- Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 48.32$, $SH = 13.43$) ile Grup 2 ($Ort = 41.53$, $SH = 11.78$) $t(190) = 2.723$, $p < .001$ puanları arasında,
- Beck Depresyon Envanteri'nin Grup 1 ($Ort = 41.17$, $SH = 10.64$) ile Grup 2 ($Ort = 34.48$, $SH = 8.80$) $t(190) = 4.744$, $p < .001$ puanları arasında,
- Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 82.14$, $SH = 12.41$) ile Grup 2 ($Ort = 63.15$, $SH = 21.14$) $t(190) = 5.829$, $p < .001$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Geçmiş Olumsuz alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 36.88$, $SH = 6.59$) ile Grup 2 ($Ort = 15.75$, $SH = 6.60$) $t(190) = 5.829$, $p < .001$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Geçmiş Olumlu alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 28.01$, $SH = 6.05$) ile Grup 2 ($Ort = 31.62$, $SH = 5.76$) $t(190) = -4.328$, $p < .001$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Şimdide Kaderci alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 24.75$, $SH = 4.91$) ile Grup 2 ($Ort = 23.12$, $SH = 5.62$) $t(190) = 2.132$, $p < .05$ puanları arasında,

anlamli bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, bahsi geçen ölçek ve ölçek alt boyutlarının ölçümünde psikolojik rahatsızlık durumunun etkisinin olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Psikolojik rahatsızlığa sahip bireyler durumunun bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları ilgili Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Psikolojik Rahatsızlık Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları*

Ölçümler	N	Ort	SH	Sd.	t	p
COVID-19 - ÇBÖ				190	-.869	.386
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	83.37	12.86			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	81.82	11.85			
YEE				190	2.123	.035*
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	41.21	12.86			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	37.79	10.61			
BDE				190	4.744	<.001***
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	41.17	10.64			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	34.48	8.80			
SKÖ				190	-.564	.573
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	65.91	11.05			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	66.87	12.43			
BÇÖ				190	5.829	<.001***
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	82.14	23.90			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	63.15	21.14			
TAEÖ-K				190	2.723	<.001***
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	48.32	13.43			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	41.53	11.78			

Tablo 3. 3. Psikolojik Rahatsızlık Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları (Devamı)

Ölçümler	N	Ort	SH	Sd	t	p
ZZPE – Geçmiş Olumsuz				190	5.829	<.001***
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	36.88	6.59			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	15.75	6.60			
ZZPE – Geçmiş Olumlu				190	-4.238	<.001***
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	28.01	6.05			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	31.62	5.76			
ZZPE – Şimdide Kaderci				190	2.132	.034*
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	24.75	4.91			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	23.12	5.62			
ZZPE – Şimdide Hazcı				190	.812	.418
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	48.64	8.22			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	47.72	7.38			
ZZPE – Gelecek Yönelimli				190	-1.433	.153
Grup 1 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	39.68	6.16			
Grup 2 (Psikolojik Rahatsızlık Durumu Var)	96	40.95	6.12			

Not. *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001, COVID-19-ÇBÖ = Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği, YEE = Yetişkin Erteleme Envanteri, BDE = Beck Depresyon Envanteri, SKÖ = Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, BÇÖ = Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, TAEÖ – K = Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği, ZZPE – Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri

3.2.3. Psikolojik tedavi alma durumuna göre değişken puanlarının bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması

Üçüncü bağımsız gruplar t-testinde psikoterapi veya ilaç ile psikolojik tedavi alan bireyler (N= 112) ile psikolojik tedavi almayan bireylerin araştırma ölçekleri bazında farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Psikolojik tedavi alan kişilerin oluşturduğu grup; Grup 1 olarak nitelendirilmiştir. Daha sonra halihazırda psikolojik tedavi almayan bireylerin oluşturduğu örneklem setinden 56 kişi randomize bir şekilde seçilmiş ve Grup 2 oluşturulmuştur. Ardından bu iki grup birleştirilerek toplamda 56 kişiden oluşan veri seti hazırlanmıştır. İlgili veri seti ile ikinci bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre Grup 1 (psikoterapi veya ilaç ile psikolojik tedavi alan bireyler) ve Grup 2 (psikoterapi veya ilaç ile psikolojik tedavi almayan bireyler) arasında araştırma değişkenleri bakımından aşağıdaki biçimde bulgular bulunmuştur.

Sonuçlara göre;

- COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeği'nin; Grup 1 ($Ort = 82.62$, $SH = 12.52$) ile Grup 2 ($Ort = 84.16$, $SH = 12.92$) $t(110) = -.638$, $p = .524$ puanları arasında,
- Beck Depresyon Envanteri'nin Grup 1 ($Ort = 42.05$, $SH = 11.65$) ile Grup 2 ($Ort = 38.82$, $SH = 9.81$) $t(110) = 1.588$, $p = .11$ puanları arasında,
- Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 65.48$, $SH = 12.09$) ile Grup 2 ($Ort = 65.69$, $SH = 12.26$); $t(110) = -.093$, $p = .926$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin şimdide kaderci alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 24.91$, $SH = 5.36$) ile Grup 2 ($Ort = 24.32$, $SH = 4.476$) $t(110) = -.615$, $p = .540$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Şimdide hazcı alt boyutu için Grup 1 ($Ort = 47.66$, $SH = 7.77$) ile Grup 2 ($Ort = 48.46$, $SH = 7.95$) $t(110) = -.541$, $p = .590$ puanları arasında,

anamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, bahsi geçen ölçek ve ölçek alt boyutlarının ölçümünde psikolojik rahatsızlık durumunun etkisinin olmadığına işaret ettiği söylenebilir.

Bununla birlikte,

- Yetişkin Erteleme Envanteri'nin; Grup 1 ($Ort = 43.35$, $SH = 12.03$) ile Grup 2 ($Ort = 38.69$, $SH = 10.66$) $t(110) = 2.619$, $p < .05$ puanları arasında,

- Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 51.87$, $SH = 11.29$) ile Grup 2 ($Ort = 44.33$, $SH = 13.32$) $t(110) = 3.228$, $p < .01$ puanları arasında,
- Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin Grup 1 ($Ort = 83.98$, $SD = 22.86$) ile Grup 2 ($Ort = 71.75$, $SH = 26.35$) $t(110) = 2.623$, $p < .05$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin geçmiş olumsuz alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 37.35$, $SH = 6.17$) ile Grup 2 ($Ort = 33.48$, $SH = 8.59$) $t(110) = 2.740$, $p < .01$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin geçmiş olumlu alt boyutu için, Grup 1 ($Ort = 26.98$, $SH = 5.52$) ile Grup 2 ($Ort = 32.08$, $SH = 6.37$) $t(110) = -4.527$, $p < .001$ puanları arasında,
- Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ölçeğinin Gelecek alt boyutu için; Grup 1 ($Ort = 38.21$, $SH = 5.97$) ile Grup 2 ($Ort = 40.66$, $SH = 6.41$) $t(110) = -2.089$, $p < .05$ puanları arasında,

anlamalı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, bahsi geçen ölçek ve ölçek alt boyutlarının ölçümünde psikolojik rahatsızlık durumunun etkisinin olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Psikoloji tedavi alma durumunun bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları ilgili Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3. 4. *Psikolojik Tedavi Alma Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları*

Ölçümler	N	Ort	SH	Sd	t	p
COVID-19 - ÇBÖ				110	-.256	.524
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	82.62	8.86			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	84.16	7.76			
YEE				110	2.619	.030*
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	43.35	12.03			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	38.69	10.66			
BDE				110	1.588	.115
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	42.05	11.65			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	38.82	9.81			
SKÖ				110	-.093	.926
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	65.48	12.09			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	65.69	12.26			
BÇÖ				110	2.623	.010**
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	82.98	22.86			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	71.75	26.35			
TAEÖ-K				110	3.228	.002**
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	51.87	11.29			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	44.33	13.32			

Tablo 3. 5. Psikolojik Tedavi Alma Durumuna Göre Değişken Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları (Devamı)

Ölçümler	N	Ort	SH	Sd	t	p
ZZPE-Geçmiş Olumsuz				110	2.740	.007**
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	37.35	6.17			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	33.48	8.59			
ZZPE – Geçmiş Olumlu				110	-4.527	<.001***
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	26.98	5.52			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	32.08	6.37			
ZZPE – Şimdide Hazcı				110	.615	.54
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	24.91	5.36			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	24.32	4.76			
ZZPE – Şimdide Kadercı				110	-.541	.59
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	47.66	7.77			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	48.46	7.95			
ZZPE - Gelecek Yönelimli				110	-2.089	.030*
Grup 1 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	38.31	5.97			
Grup 2 (Psikolojik Tedavi Alma Durumu Var)	56	40.66	6.41			

Not. *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001, COVID-19-ÇBÖ = Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği, YEE = Yetişkin Erteleme Envanteri, BDE = Beck Depresyon Envanteri, SKÖ = Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, BÇÖ = Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, TAEÖ – K = Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği, ZZPE – Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri

3.3. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Bulguları

Doğrusallık varsayımının test edilmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın değişkenleri ve değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik erteleme ile çalışmanın bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, depresyon ($r = .44$; $p < .01$) ve genel erteleme ($r = .73$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna ek olarak, akademik erteleme bağımsız değişkeni ile benlik algısı ($r = -.21$; $p < .01$) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki izlenmiştir. Akademik erteleme ile bilişsel çarpıtmalar ($r = .40$; $p < .01$) bağımsız değişkeninin ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Öte yandan akademik erteleme bağımlı değişkeni ile zaman algısı bağımsız değişkenininin 5 alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde; geçmiş olumsuz ($r = .47$; $p < .01$), şimdide hazzı ($r = -.25$; $p < .01$), şimdide kadercı ($r = .22$; $p < .01$) alt boyutu ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öte yandan, akademik erteleme ile geçmiş olumlu ($r = -.25$; $p < .01$) ve gelecek ($r = -.56$; $p < .01$) alt boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki göze çarpmıştır.

Bu çalışmanın kontrol değişkenlerinden olan öğrencilerin uzaktan eğitim motivasyonu ile COVID-19 Pandemisinin çok boyutlu etkilerininin bağımlı değişken olan akademik erteleme ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri arasındaki korelasyonlara dair bulgular Tablo 3.7’de görülebilir.

Tablo 3. 5. Değişkenler ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Akademik Erteleme	-											
2.Depresyon	.44**	-										
3.Genel Erteleme	.73**	.39**	-									
4.Benlik Algısı	-.21**	-.17**	-.18**	-								
5.Bilişsel Çarpıtmalar	.40**	.56**	.31**	.14**	-							
6.Geçmiş Olumsuz	.47**	.62**	.38**	.23**	.58**	-						
7.Geçmiş Olumlu	-.25**	-.42**	-.22**	.15**	.31**	-.44**	-					
8.Şimdide Hazcı	.31**	.34**	.22**	-.15**	.25**	.42**	-.11**	-				
9.Şimdide Kaderci	.22**	.00	.24**	.08	-.06	.16**	.13**	.28**	-			
10.Gelecek	-.56**	-.20**	-.53**	-.11*	-.03	-.16**	.21**	-.29**	-.30**	-		
11.Uzaktan Eğitim Motivasyonu - Kontrol	-.09	-.15**	-.08	-.00	-.03	-.08	.09	-.07	-.06	.11*	-	
12. COVID Çok Boyutlu - Kontrol	-.01	.27**	-.04	.00	.28**	.29**	.04	.06	-.07	.25**	-.11*	-

Not. N = 374. *p < .05, **p < .01,

3.4. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre grupların kesme noktalarını

oluşturan istatistiksel bulgular

Çalışmanın bu aşamasında gruplar arası karşılaştırmanın kovaryans analizi (ANCOVA) ile yapılabilmesi ve gruplar bazında hiyerarşik regresyon analizi yapılabilmesi için depresyon ve genel erteleme düzeylerinin ayrışma puanlarına göre gruplama işlemi yapılmıştır. Gruplama işlemi için depresyon ve genel erteleme puanlarında aşağıdaki adımlar ayrı ayrı izlenerek gruplama gerçekleştirilmiştir. Depresyon ve erteleme düzeylerine göre ayrılmış gruplarının kesme puanları ve kümülatif yüzdelerine dair bilgiler Tablo 3.8’de görülebilir.

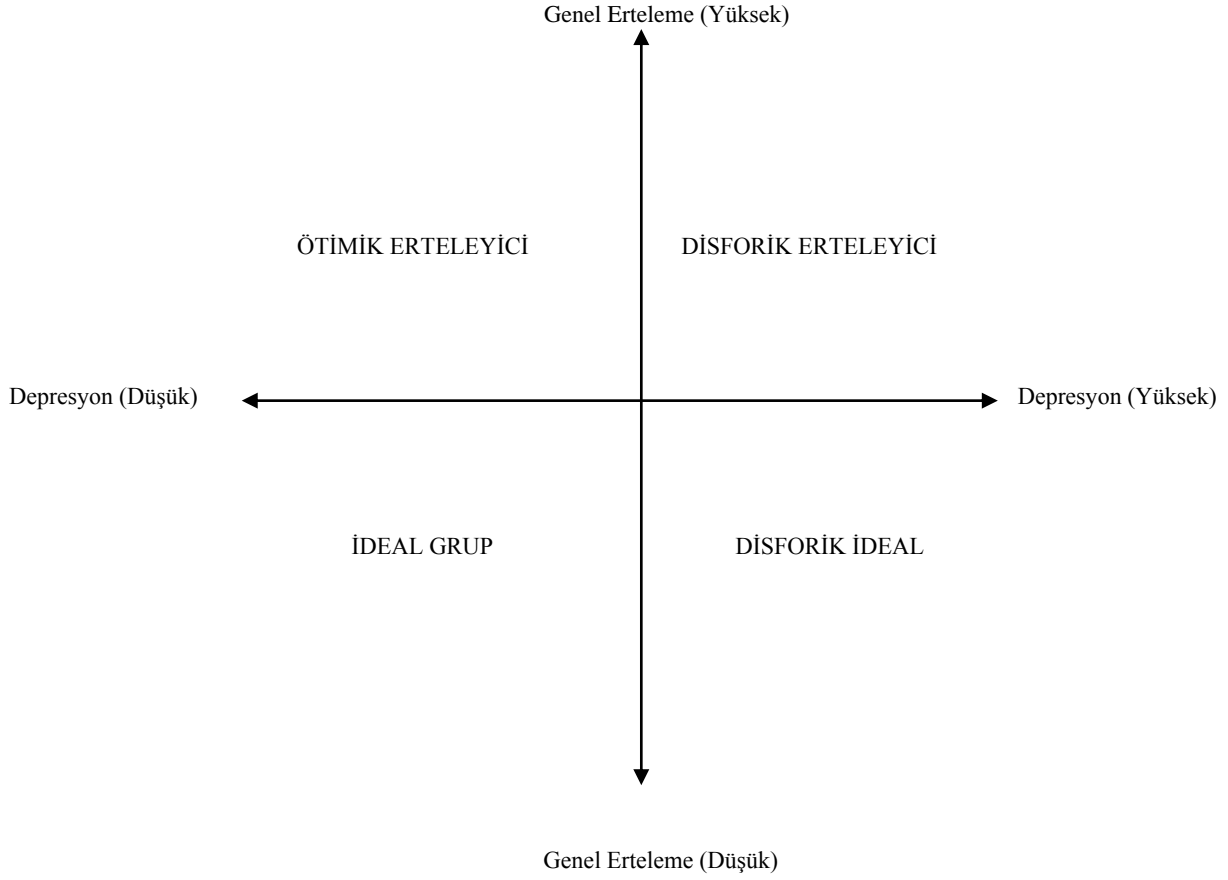
- a) Katılımcıların depresyon (Beck Depresyon Envanteri) ve genel erteleme (Yetişkin Erteleme Envanteri) ölçeklerine verdikleri cevapların ortalama puanları kümülatif yüzdelerine göre küçükten büyüğe 3 benzer yüzdelikte gruba ayrılarak düşük ve yüksek kesme noktaları belirlenmiştir. Orta gruplar analizlere dahil edilmemiştir. Kesme puanı ve kümülatif yüzdeler Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 6. *Depresyon ve Erteleme Düzeylerine Göre Ayrılmış Gruplarının Kesme Puanları ve Kümülatif Yüzdeleri*

Beck Depresyon Envanteri Kesme Puan ve Kümülatif Yüzdeleri			
GRUP	KESME YÜZDESİ	KESME PUANI	N
Düşük	İlk %32,9	33 ve altı	109
Yüksek	%66 üstü (son %100)	43 ve üstü	122

Yetişkin Erteleme Envanteri Kesme Puan ve Kümülatif Yüzdeleri			
GRUP	KESME YÜZDESİ	KESME PUANI	N
Düşük	İlk %29,2	30 ve altı	123
Yüksek	%67,4 üstü (son %100)	40 ve üstü	127

- b) Bu adımdan sonra gruplama işlemi aşağıdaki Şekil 1’deki şekilde isimlendirilerek depresyon ve genel erteleme düzeylerinin etkilerine göre oluşturulmuştur. Bu işlem yapılırken aşağıda sıralanan adımlar esas alınmıştır.



Şekil 1. *Depresyon ve Genel Erteleleme Düzeylerine Göre Gruplar*

Not: “İdeal Grup”: Depresyon ve genel erteleme eğiliminin hiç olmadığı veya sınır düzeyin üzerine çıkmamış olan grup türüdür. “Disforik İdeal” grup: Depresyon düzeylerinin sınır düzeylerin üzerinde gösteren, ancak erteleme eğilimlerinin sınır düzeylerinin üzerine çıkmamış olan gruptur. “Ötimik Erteleyici” grup: Erteleme eğilimlerinin sınır düzeylerin üzerinde eğilim gösteren ancak depresyon düzeylerinin sınır düzeylerinin üzerine çıkmamış olan gruptur. “Disforik Erteleyici” grup: Hem depresyon hem de genel erteleme eğiliminin sınır düzeylerin üzerine çıkmış olan grubu temsil etmektedir.

- Şekil 1’de gösterildiği gibi depresyon puanları için “Düşük” ve genel erteleme puanları “Düşük” grubuna atanmış katılımcılar için “İdeal Grup” olarak adlandırılan grup isimlendirilmiştir. Depresyon ve erteleme eğiliminin hiç olmadığı veya sınır düzeyin altında olan gruba “İdeal Grup” ismi verilmiştir.
- Yine Şekil 1’de gösterildiği gibi depresyon puanları “Yüksek” ve genel erteleme puanları “Düşük” olan katılımcılar, “Disforik İdeal” olarak adlandırılan grup altında isimlendirilmişlerdir. Bu bağlamda “Disforik İdeal” grubunun işevuruk tanımı yapıldığında; katılımcıların depresyon puanlarının sınır değerler üzerinde seyrederken genel erteleme puanlarının sınır değerlerin altında yer aldığı gruptur.
- Şekil 1’de gösterildiği gibi depresyon puanları “Düşük” ve genel erteleme puanları “Yüksek” olan katılımcılar, “Ötimik Erteleyici” olarak adlandırılan grup olarak isimlendirilmiştir. “Ötimik Erteleyici” grubun işevuruk tanımı şu şekilde yapılabilir; Katılımcıların depresyon puanları sınır değerlerin altında ve genel erteleme puanlarının sınır değerler üzerinde oluşturduğu gruptur.
- Son olarak Şekil 1’de de gösterildiği gibi depresyon puanları “Yüksek” ve genel erteleme puanları “Yüksek” olan katılımcılar, “Disforik Erteleyici” grup olarak tanımlanmıştır. “Disforik Erteleyici” grubun işevuruk tanımı şu şekilde yapılabilir; Katılımcıların depresyon puanları sınır değerlerin üstünde ve genel erteleme puanlarının sınır değerlerin üstünde olduğu durumda oluşan gruptur.

Bu gruplandırma işlemi sırasında tüm katılımcılar için tek tek el ile atama yoluna gidilmiştir. Örnekleme içerisindeki dağılım gözlemlendiğinde gruplandırma sırasında katılımcı sayısında yüksek düzeyde kayıp olmuştur.

Yukarıda özetlenen gruplara atama işlemleri sonucunda; “İdeal Grup’a 63 kişi (%38.2); “Disforik İdeal” grubuna 23 kişi (%13.9); “Ötimik Erteleyici” grubuna 15 kişi (%9.1); “Disforik Erteleyici” grubuna ise 64 kişi (%38.8) ile toplamda $N = 165$ kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Depresyon ve genel erteleme gruplarına ilişkin dağılımı gösteren frekans ve yüzdelik değerler Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3. 7. *Depresyon ve Genel Erteleme Gruplarının Frekans ve Yüzdeler Değerleri*

	Değişken grubu	<i>f</i>	%
Gruplar	İdeal Grup	63	38.2%
	Disforik İdeal	23	13.9%
	Ötimik Erteleyici	15	9.1%
	Disforik Erteleyici	64	38.8%
	Toplam	165	100.0%

3.5. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Oluşturulmuş Grupların

Akademik Erteleme Puanlarının Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması

Katılımcıların akademik erteleme puanlarının uzaktan eğitim ve COVID-19 pandemisinin etkileri kontrol edildiği durumda; depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre oluşturulmuş gruplar açısından akademik erteleme bağımlı değişkeninin gruplar bazında anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için tek yönlü Kovaryans analizi testi (ANCOVA) kullanılmıştır. Doğrusallık, homojenlik (Levene's $p = .03$, $p > .001$), homoskedastisite ve Shapiro-Wilk istatistiklerinin ve histogramlarının incelenmesi her grup için ANCOVA normallik varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Farklı kaynaklarda homojenlik varsayımı ile ilgili anlamlılık değerinin $p > .01$ veya $p > .05$ olabildiği görülmüştür. (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu noktada Levene testi istatistiksel olarak anlamlı olsa bile, F oranı, varyansın homojenliği varsayımının ihlali açısından genellikle oldukça sağlam olduğu için homojenlik varsayımının sağlandığı düşünülmüştür (Lindman, 1974).

Analiz sonucuna göre, uzaktan eğitim motivasyonu $F(1, 159) = .05$, $p = .82$ ve COVID-19 pandemisinin etkilerinin $F(1, 159) = .004$, $p = .95$ model içinde anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış grupların tüm gruplar arasında akademik erteleme toplam puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kovaryans (ANCOVA) analizinde Post-Hoc testlerinden grup varyansların eşit dağılmadığı durumunda kullanılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır (Games, 1971).

Analiz sonuçlarına göre; “İdeal Grup”ta yer alan katılımcıların akademik erteleme toplam puanları “Disforik İdeal”, “Ötimik Erteleyici” ve “Disforik Erteleyici” gruplardan anlamlı olarak düşük bulunmuştur. “Disforik İdeal” grubu akademik erteleme toplam puanı bakımından “İdeal Grup”tan anlamlı düzeyde yüksek, “Ötimik Erteleyici” ve “Disforik Erteleyici” gruplardan ise anlamlı olarak düşük bulunmuştur. “Ötimik Erteleyici” grup ise akademik erteleme toplam puanları bakımından “İdeal Grup” ve “Disforik İdeal” gruptan anlamlı düzeyde yüksek, “Disforik Erteleyici” gruptan ise anlamlı düzeyde düşük olarak bulunmuştur. Son olarak “Disforik Erteleyici” grup akademik erteleme toplam puanı bakımından “İdeal Grup”, “Disforik İdeal”, “Ötimik Erteleyici” gruplarından anlamlı düzeyde yüksek olarak görülmüştür. Farklılığın yönüne bakıldığında düşükten yükseğe doğru sıralama yapıldığında “İdeal Grup”, “Disforik İdeal”, “Ötimik Erteleyici”. “Disforik Erteleyici” olarak sıralanmıştır.

**AKADEMİK ERTELEME DÜZEYİNE GÖRE GRUPLARARASI
KARŞILAŞTIRMA SONUÇLARI**

İdeal Grup < Disforik İdeal < Ötimik Erteleyici < Disforik Erteleyici

Depresyon ve genel erteleme gruplarının akademik erteleme toplam puanı ile ilgili kovaryans analizi bulguları Tablo 3. 10’da, gruplara yönelik karşılaştırmalar ise Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3. 8. *Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Toplam Puanları Bakımından Farkın Anlaşılması İçin Yapılan Tek Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları*

Değişken	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	$\eta^2 p$
Erteleme X Depresyon Grupları	26419.11	3	8806.37	121.46	<.001***	.69	.69
Uzaktan Eğitim Motivasyonu #	3.61	1	3.61	.050	.82		
COVID-19 Çok Boyutlu Etki #	.28	1	.28	.004	.95		
Error	11527.31	159	72.49				

Not. *p < 0.05, **p < 0.01, ***, p < 0.001, #Eşdeğişken

Tablo 3. 9. *Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Grupların Akademik Erteleme Puanlarının Karşılaştırılması*

Karşılaştırma Değişkenleri	Ortalama Fark	SH	t	df	p tukey
İdeal grup – Disforik ideal	-10.097	2.513	-4.04	33.89	.002**
İdeal grup – Ötimik erteleyici	-20.778	2.570	-8.08	21.30	<.001***
İdeal grup – Disforik erteleyici	-29.038	1.411	-20.57	114.74	<.001***
Disforik ideal – Ötimik erteleyici	-10.681	3.217	-3.32	33.77	.01*
Disforik ideal – Disforik erteleyici	-18.942	2.395	-7.90	28.41	<.001***
Ötimik erteleyici – Disforik Erteleyici	-8.260	2.455	-3.36	17.89	.01*

Not. *p <0.05, **p <0.01 ***, p < 0.001

3.6. Akademik Erteleme Puanlarının Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine Göre Ayrılan Gruplarda ve Tüm Örneklem İçin Benlik Algısı, Bilişsel Çarpıtmalar ve Zaman Algısı ile Yordanması (Regresyon Analizi)

Araştırmanın bu aşamasında akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde, benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve 5 alt boyutu bulunan zaman algısı bağımsız değişkenlerinin yordayıcı olup olmadığı ölçümlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada tüm örneklem için ayrı depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplar için (Bknz. Şekil 1) ayrı hiyerarşik regresyon analizleri yürütülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi IBM SPSS 26 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.12’de tüm örneklem için grup özelliklerine bakılmaksızın benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve 5 alt boyutu bulunan zaman algısı bağımsız değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerindeki etkilerinin hiyerarşik regresyon testi ölçüm sonuçları sunulmuştur.

3.6.1. Genel örneklem regresyon analizi bulguları

Akademik erteleme bağımlı değişkenin yordayıcılarını belirlemek amacıyla 6 aşamalı hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Analize ilk aşamada kontrol edilen değişkenlerden olan COVID-19’un çok boyutlu etkisi ve uzaktan eğitim motivasyonu eklenerek temel etki incelenmiştir. Bu ilişkinin anlamsız [$F(2, 371) = 1.88, p = .15, R^2 = .01$] olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda kontrol değişkenlerinin özgün yordayıcılığı incelendiğinde, COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkisinin [$\beta = -.03, t(371) = -.59, p = .55$] ve uzaktan eğitim motivasyonlarının [$\beta = -.09, t(371) = -1.09, p = .058$] akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordayan değişkenler olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hiyerarşik regresyonun ikinci adımında, genel erteleme değişkeni dahil edilmiştir. Yeni eklenen değişken ile ilişki anlamlı [$F(1, 370) = 436.04, p < .01, R^2 = .54 \Delta R^2 = .53$] çıkmakla birlikte; akademik ertelemenin açıklanan varyansının %54 olduğu görülmüştür. Genel erteleme

bağımsız değişkeninin [$\beta = .73$, $t(370) = 20.88$, $p < .01$] katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Hiyerarşik regresyonun üçüncü adımında, modele depresyon değişkeni dahil edilmiş ve yeni eklenen değişken ile model anlamlı [$F(1, 369) = 25.25$, $p < .01$, $R^2 = .57$ $\Delta R^2 = .03$] çıkmıştır. Bu noktada akademik erteleme açıklanan varyansının %57 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, depresyon değişkeninin açıklanan varyansa %3'lük bir katkısı olduğu söylenebilir. Analize göre depresyon değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı [$\beta = .19$, $t(369) = 5.02$, $p < .01$] tespit edilmiştir.

Hiyerarşik regresyonun dördüncü adımında, modele benlik algısı bağımsız değişkeni dahil edilmiştir. Benlik algısı bağımsız değişkenin eklendiği bu yeni modelin anlamsız olduğu [$F(1, 368) = 3.41$, $p = .06$, $R^2 = .57$] ve özgün olarak yordayıcılığına bakıldığında da benlik algısı düzeyinin [$\beta = -.06$, $t(368) = -1.84$, $p = .06$] katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordama sağlayamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hiyerarşik regresyonun beşinci adımında, modele bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkeni dahil edilmiştir. Bu noktada yeni eklenen bilişsel çarpıtmalar değişkeni ile oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu [$F(1, 367) = 13.65$, $p < .01$, $R^2 = .59$ $\Delta R^2 = .01$]; akademik erteleme düzeyinin açıklanan varyansının %59'a çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, bilişsel çarpıtmaların [$\beta = .15$, $t(367) = 3.69$, $p < .01$] akademik ertelemeyi yordayıcı olduğu anlaşılmıştır.

Hiyerarşik regresyonun tüm örneklem için altıncı ve son adımında, modele zaman algısının alt boyutları olan geçmiş olumsuz değerlendirme, geçmiş olumlu değerlendirme, şimdide kaderci değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme ve geleceği değerlendirme alt boyutları eklenmiştir. Bu noktada yeni eklenen zaman algısının 5 alt boyutu ile oluşturulan modelin anlamlı olduğu [$F(5, 362) = 12.37$, $p < .01$, $R^2 = .65$ $\Delta R^2 = .04$]; Akademik erteleme düzeyinin açıklanan toplam varyansının %65'e çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Analize göre zaman algısı bağımsız değişkeninin bireysel katkılarına bakıldığında; zaman algısının alt boyutlarından geçmiş olumsuz değerlendirme [$\beta = .15$, $t(362) = 3.06$, $p < .01$] ve geleceği değerlendirme [$\beta = -.26$, $t(362) = -6.47$, $p < .01$] alt boyutlarının akademik erteleme bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı; ancak şimdide kaderci değerlendirme [$\beta = .01$, $t(362) = .34$, $p = .72$], şimdide

hazcı değerlendirme [$\beta = .009$, $t(362) = .34$, $p = .79$] ve geçmiş olumlu değerlendirmenin [$\beta = .05$, $t(362) = 1.36$, $p = .17$] akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. 10. Genel Örneklem Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular

Değişkenler	Fdeğişim	Sd.	β	t	R^2	ΔR^2
Kontrol Değişkenleri	1.88	371			.01	
COVID-19 Çok Boyutlu Etkisi			-.03	-.59		
Uzaktan Eğitim Motivasyonu			-.09	-1.09		
Genel Erteleme	436.04	370	.73	20.88**	.54	.53
Depresyon	25.25	369	.19	5.02**	.57	.03
Benlik	3.41	368	-.06	-1.84	.57	-
Bilişsel Çarpıtma	13.65	367	.15	3.69**	.59	.01
Zaman Algısı	12.37	362			.65	.04
Geçmiş Olumsuz				3.06*		
Geçmiş Olumlu				1.36		
Şimdide Kadercı				.34		
Şimdide Hazcı				.25		
Gelecek				-6.47**		

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

3.6.2. Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış gruplarda regresyon analizi bulguları

Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplarda akademik erteleme yordayıcılarından olduğu düşünülen benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının 5 alt boyutunun farklılık gösterip göstermediğinin keşfedilmesi için, 4 farklı grup (ideal grup, disforik ideal grup, ötimik erteleyici grup, disforik erteleyici grup) için 6 adımlı hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

3.6.2.1. İdeal grup regresyon analizi bulguları

Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplardan ilki olan “İdeal Grup”; depresyon düzeyi ve genel erteleme düzeyi düşük olan katılımcılardan ($N = 63$) oluşturulmuştur. Bu grup özelinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde kontrol değişkenleri olan COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonun etkileri ile benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının 5 alt boyutu bağımsız değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin yordayıcı bir model sunup sunmadığı 6 basamaklı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 3.13’te ideal grup özelinde COVID-19 pandemisinin etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu gibi kontrol değişkenlerinin ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olan benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar, zaman algısının 5 alt boyutunun hiyerarşik regresyon testine dair sonuçları gösterilmiştir.

Analize ilk aşamada kontrol edilen değişkenlerden olan COVID-19’un çok boyutlu etkisi ve uzaktan eğitim motivasyonu eklenerek temel etki incelenmiştir. Bu ilişkinin anlamsız [$F(2, 60) = .62, p = .54$] olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda kontrol değişkenleri olarak ele alınan COVID-19’un çok boyutlu etkisi [$\beta = -.04, t(60) = .37, p = .71$] ve uzaktan eğitim motivasyonun [$\beta = .12, t(60) = .91, p = .36$] akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı olmadıkları görülmüştür.

Analizin ikinci aşamasında genel erteleme değişkeni dahil edilmiş ve bu ilişkinin anlamlı [$F(1, 59) = 32.69, p < .01, R^2 = .37 \Delta R^2 = .34$] olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Genel erteleme değişkeninin eklenmesi ile oluşan modelin akademik erteleme değişkenini %37 varyans ile

açıklamaktadır. Genel erteleme düzeyinin düzeyinin [$\beta = .61$, $t(59) = 5.71$, $p < .01$] katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Analizin üçüncü aşamasında depresyon bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analize göre depresyon değişkeninin eklendiği bu model anlamsız $F(1, 58) = 1.37$, $p = .24$] bulunmuştur. Bu bağlamda depresyon [$\beta = -.12$, $t(58) = -1.17$, $p = .24$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı özelliğinin olmadığı söylenebilir.

Analizin dördüncü basamağında benlik algısı bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, benlik algısının eklendiği bu model anlamsız $F(1, 57) = .02$, $p = .88$] bulunmuştur. Bu bağlamda benlik algısı [$\beta = .01$, $t(57) = .14$, $p = .99$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Analizin beşinci adımında bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, bilişsel çarpıtmaların eklendiği bu model anlamsız $F(1, 56) = 2.54$, $p = .11$] bulunmuştur. Bu bağlamda bilişsel çarpıtmalar [$\beta = -.17$, $t(56) = -1.5$, $p = .11$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmektedir.

Analizin altıncı adımında zaman algısı bağımsız değişkeninin 5 alt boyutu (geçmiş olumsuz değerlendirme, geçmiş olumlu değerlendirme, şimdide kaderci değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme ve geleceği değerlendirme) analize dahil edilmiştir. Analizin çıktıklarına göre, zaman algısının 5 alt boyutunun eklendiği bu model anlamsız $F(5, 51) = 1.62$, $p = .17$] bulunmuştur. Bu bağlamda zaman algısının 5 alt boyutundan; geçmiş olumsuz değerlendirme [$\beta = -.06$, $t(51) = -.40$, $p = .69$], geçmiş olumlu değerlendirme [$\beta = .008$, $t(51) = -.06$, $p = .95$], şimdide kaderci değerlendirme [$\beta = .34$, $t(51) = 2.41$, $p = .01$], şimdide hazcı değerlendirme [$\beta = -.10$, $t(51) = -.81$, $p = .42$] ve geleceği değerlendirme [$\beta = -.05$, $t(51) = -.37$, $p = .71$] değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 3. 11. *İdeal Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular*

Değişkenler	Fdeğişim	Sd.	β	t	R^2	ΔR^2
Kontrol Değişkenleri	.62	60				
COVID-19 Çok Boyutlu Etkisi			-.04	-.91		
Uzaktan Eğitim Motivasyonu			.12	-.37		
Genel Erteleme	32.69	59	.61	5.71**	.37	.34
Depresyon	1.37	58	-.12	-1.17		
Benlik	.02	57	.01	.14		
Bilişsel Çarpıtma	2.54	56	-.17	-1.59		
Zaman Algısı	1.62	51				
Geçmiş Olumsuz				-.40		
Geçmiş Olumlu				-.06		
Şimdide Kadenci				2.41		
Şimdide Hazcı				-.81		
Gelecek				-.37		

Not. $N = 63$ * $p < .05$, ** $p < .01$

3.6.2.2. Disforik ideal grup regresyon analizi bulguları

Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplardan ikincisi olan “Disforik İdeal” grubu; depresyon düzeyi yüksek ve genel erteleme düzeyi düşük olan katılımcılardan ($N = 23$) oluşturulmuştur. Bu grup özelinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde kontrol değişkenleri olan COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun etkileri ile benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının 5 alt boyutu bağımsız değişkenlerinin, akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin yordayıcı olup olmadıkları 6 basamaklı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 3.14’te “Disforik İdeal” grup özelinde COVID-19 pandemisinin etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu gibi kontrol değişkenlerinin ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olan benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar, zaman algısının 5 alt boyutunun hiyerarşik regresyon testine dair sonuçları gösterilmiştir.

Analizin ilk aşamasında kontrol değişkenleri, COVID-19’un çok boyutlu etkisi ve uzaktan eğitim motivasyonu eklenmiş ve kontrol değişkenlerinin temel etkisi incelenmiştir. Bu ilişkinin anlamsız [$F(2, 20) = .05, p = .95$] olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda kontrol değişkenleri olarak ele alınan COVID-19’un çok boyutlu etkisi [$\beta = -.05, t(20) = -.18, p = .85$] ve uzaktan eğitim motivasyonunun [$\beta = -.04, t(20) = -.24, p = .80$] akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı olmadıkları görülmüştür.

Analizin ikinci aşamasında genel erteleme değişkeni analize dahil edilmiş ve bu ilişkinin anlamsız [$F(1, 19) = .21, p = .64$] olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Genel erteleme düzeyinin düzeyinin [$\beta = -.10, t(19) = -.46, p = .64$] katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir.

Analizin üçüncü aşamasında depresyon bağımsız değişkeni analize eklenmiştir. Analize göre depresyon değişkenin eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 18) = .19, p = .66$] bulunmuştur. Bu bağlamda depresyon [$\beta = .11, t(18) = .44, p = .66$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Analizin dördüncü basamağında benlik algısı bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, benlik algısının eklendiği bu model anlamsız $F(1, 17) = 1.64, p = .21$ bulunmuştur. Bu bağlamda benlik algısı [$\beta = -.33, t(17) = -1.28, p = .21$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Analizin beşinci adımında bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, bilişsel çarpıtmaların eklendiği bu model anlamsız $F(1, 16) = 2.71, p = .11$ bulunmuştur. Bu bağlamda bilişsel çarpıtmalar [$\beta = .39, t(16) = 1.64, p = .11$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı anlaşılmıştır.

Analizin altıncı adımında zaman algısı bağımsız değişkeninin 5 alt boyutu (geçmiş olumsuz değerlendirme, geçmiş olumlu değerlendirme, şimdide kaderci değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme ve geleceği değerlendirme) analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, zaman algısının 5 alt boyutunun eklendiği bu model anlamlı $F(5, 11) = 4.02, p < .05, R^2 = .73, \Delta R^2 = .49$ bulunmuştur. Bu bağlamda zaman algısının 5 alt boyutundan; geçmiş olumsuz değerlendirme [$\beta = .19, t(11) = .61, p = .54$], geçmiş olumlu değerlendirme [$\beta = -.29, t(11) = -.90, p = .38$], şimdide kaderci değerlendirme [$\beta = .29, t(11) = .77, p = .45$], şimdide hazcı değerlendirme [$\beta = -.06, t(11) = -.22, p = .82$] alt boyutlarının akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı olmadığı, yalnızca geleceği değerlendirme [$\beta = -.73, t(11) = -3.90, p < .05$] değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olduğu görülmüştür.

Tablo 3. 12. *Disforik İdeal Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular*

Değişkenler	Fdeğişim	Sd.	β	t	R^2	ΔR^2
Kontrol Değişkenleri	.05	20				
COVID-19 Çok Boyutlu Etkisi			-.05	-.18		
Uzaktan Eğitim Motivasyonu			-.04	-.24		
Genel Erteleme	.21	19	-.10	-.46		
Depresyon	.19	18	.11	.44		
Benlik	1.64	17	-.33	-1.28		
Bilişsel Çarpıtma	2.71	16	.39	1.64		
Zaman Algısı	4.02	11			.73	.49
Geçmiş Olumsuz			.19	.61		
Geçmiş Olumlu			-.29	-.90		
Şimdide Kaderci			.29	.77		
Şimdide Hazcı			-.06	-.22		
Gelecek			-.73	-		3.90**

Not. $N = 23$ * $p < .05$, ** $p < .01$

3.6.2.3. Ötimik erteleyici grup regresyon analizi bulguları

Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplardan üçüncüsü olan “Ötimik Erteleyici” grup; depresyon düzeyi düşük ve genel erteleme düzeyi yüksek olan katılımcılardan ($N = 15$) oluşturulmuştur. Bu grup özelinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde kontrol değişkenleri olan COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun etkileri ile benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının 5 alt boyutu bağımsız değişkenlerinin, akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin yordayıcı olup olmadıkları 6 basamaklı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 3.15 'te “Ötimik Erteleyici” grup özelinde COVID-19 pandemisinin etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu gibi kontrol değişkenlerinin ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olan benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar, zaman algısının 5 alt boyutunun hiyerarşik regresyon testine dair sonuçları sunulmuştur.

Analizin ilk etabında kontrol değişkenleri, COVID-19'un çok boyutlu etkisi ve uzaktan eğitim motivasyonu eklenmiş ve kontrol değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Bu ilişkinin anlamsız [$F(2, 12) = .79, p = .47$] olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda kontrol değişkenleri olarak ele alınan COVID-19'un çok boyutlu etkisi [$\beta = -.05, t(12) = -1.23, p = .24$] ve uzaktan eğitim motivasyonunun [$\beta = -.04, t(12) = .35, p = .72$] akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı olmadıkları görülmüştür.

Analizin ikinci aşamasında genel erteleme değişkeni analize dahil edilmiş ve bu ilişkinin anlamsız [$F(1, 11) = .13, p = .71$] olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Genel erteleme düzeyinin düzeyinin [$\beta = -.10, t(11) = .37, p = .71$] katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir.

Analizin üçüncü aşamasında depresyon bağımsız değişkeni analize eklenmiştir. Analize göre depresyon değişkenin eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 10) = 2.01, p = .18$] bulunmuştur. Bu bağlamda depresyon [$\beta = .11, t(10) = 1.41, p = .18$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Analizin dördüncü basamağında benlik algısı bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, benlik algısının eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 9) = .000, p = .98$] bulunmuştur. Bu bağlamda benlik algısı [$\beta = -.004, t(9) = .15, p = .98$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Analizin beşinci adımında bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, bilişsel çarpıtmaların eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 8) = .01, p = .89$] bulunmuştur. Bu bağlamda bilişsel çarpıtmalar [$\beta = .10, t(8) = .13, p = .89$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı anlaşılmıştır.

Analizin altıncı adımında zaman algısı bağımsız değişkeninin 5 alt boyutu (geçmiş olumsuz değerlendirme, geçmiş olumlu değerlendirme, şimdide kaderci değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme ve geleceği değerlendirme) analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, zaman algısının 5 alt boyutunun eklendiği bu model anlamsız olarak [$F(5, 3)$]

= 1.28, $p = .44$] bulunmuştur. Bu bağlamda zaman algısının 5 alt boyutundan; geçmiş olumsuz değerlendirme [$\beta = .59$, $t(5) = .63$, $p = .56$], geçmiş olumlu değerlendirme [$\beta = -.65$, $t(3) = .49$, $p = .65$], şimdide kaderci değerlendirme [$\beta = .47$, $t(3) = -.31$, $p = .77$], şimdide hazcı değerlendirme [$\beta = .05$, $t(3) = -.05$, $p = .95$] ve geleceği değerlendirme [$\beta = -.41$, $t(3) = -.42$, $p = .69$] değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. 13. *Ötimik Erteleyici Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular*

Değişkenler	Fdeğişim	Sd.	β	t	R^2	ΔR^2
Kontrol Değişkenleri	.79	12				
COVID-19 Çok Boyutlu Etkisi			-.33	-1.23		
Uzaktan Eğitim Motivasyonu			.09	.35		
Genel Erteleme	.13	11	.11	.37		
Depresyon	2.01	10	.46	1.41		
Benlik	.00	9	.004	.015		
Bilişsel Çarpıtma	.01	8	.10	.13		
Zaman Algısı	1.28	3				
Geçmiş Olumsuz			.59	.63		
Geçmiş Olumlu			.65	.49		
Şimdide Kaderci			-.47	-.31		
Şimdide Hazcı			.05	.05		
Gelecek			-.41	-.42		

Not. $N = 15$ * $p < .05$, ** $p < .01$

3.6.2.4. Disforik erteleyici grup regresyon analizi bulguları

Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplardan dördüncüsü olan “Disforik Erteleyici” grup; depresyon düzeyi yüksek ve genel erteleme düzeyi yüksek olan katılımcılardan ($N = 64$) oluşturulmuştur. Bu grup özelinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde kontrol değişkenleri olan COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun etkileri ile benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının 5 alt

boyutu bağımsız değişkenlerinin, akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinin yordayıcı olup olmadıkları 6 basamaklı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 3.16’da “Disforik Erteleyici” grup özelinde COVID-19 pandemisinin etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu gibi kontrol değişkenlerinin ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olan benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar, zaman algısının 5 alt boyutunun hiyerarşik regresyon testine dair sonuçları gösterilmiştir.

Analizin ilk basamağında kontrol değişkenleri, COVID-19’un çok boyutlu etkisi ve uzaktan eğitim motivasyonu eklenmiş ve kontrol değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Bu ilişkinin anlamsız [$F(2, 61) = 1.49, p = .23$] olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda kontrol değişkenleri olarak ele alınan COVID-19’un çok boyutlu etkisi [$\beta = .18, t(61) = 1.48, p = .24$] ve uzaktan eğitim motivasyonunun [$\beta = -.10, t(61) = .80, p = .72$] akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı olmadıkları görülmüştür.

Analizin ikinci aşamasında genel erteleme değişkeni analize dahil edilmiş ve bu ilişkinin anlamlı [$F(1, 60) = 6.58, p < .05$] olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Genel erteleme düzeyinin düzeyinin [$\beta = .30, t(60) = 2.56, p < .05$] katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Analizin üçüncü aşamasında depresyon bağımsız değişkeni analize eklenmiştir. Analize göre depresyon değişkeninin eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 59) = 3.93, p = .052$] bulunmuştur. Bu bağlamda depresyon [$\beta = .24, t(59) = 1.98, p = .052$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Analizin dördüncü basamağında benlik algısı bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, benlik algısının eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 58) = .008, p = .93$] bulunmuştur. Bu bağlamda benlik algısı [$\beta = .01, t(58) = .08, p = .93$] bağımsız değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Analizin beşinci adımında bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkeni analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, bilişsel çarpıtmaların eklendiği bu model anlamsız [$F(1, 57) = .22, p = .63$] bulunmuştur. Bu bağlamda bilişsel çarpıtmalar [$\beta = .06, t(57) = .47, p = .63$] bağımsız

değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı anlaşılmıştır.

Analizin altıncı adımında zaman algısı bağımsız değişkeninin 5 alt boyutu (geçmiş olumsuz değerlendirme, geçmiş olumlu değerlendirme, şimdide kadercı değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme ve geleceği değerlendirme) analize dahil edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre, zaman algısının 5 alt boyutunun eklendiği bu model anlamsız olarak $F(5, 52) = .66, p = .64$ bulunmuştur. Bu bağlamda zaman algısının 5 alt boyutundan; geçmiş olumsuz değerlendirme [$\beta = -.04, t(52) = -.27, p = .78$], geçmiş olumlu değerlendirme [$\beta = -.07, t(52) = -.51, p = .61$], şimdide kadercı değerlendirme [$\beta = -.04, t(52) = -.32, p = .74$], şimdide hazcı değerlendirme [$\beta = -.14, t(52) = -.99, p = .32$], geleceği değerlendirme [$\beta = -.14, t(52) = -1.02, p = .31$] değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkeni üzerinde yordayıcı özelliğinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. 14. *Disforik Erteleyici Grup Özelinde Regresyon Analizine İlişkin Akademik Erteleme Düzeyinin Yordayıcıları Üzerine Bulgular*

Değişkenler	Fdeğişim	Sd.	β	t	R^2	ΔR^2
Kontrol Değişkenleri	1.49	61				
COVID-19 Çok Boyutlu Etkisi			.18	1.48		
Uzaktan Eğitim Motivasyonu			-.10	-.80		
Genel Erteleme	6.58	60	.30	2.56*	.14	.09
Depresyon	3.93	59	.24	1.98		
Benlik	.008	58	.01	.08		
Bilişsel Çarpıtma	.22	57	.06	.47		
Zaman Algısı	.66	52				
Geçmiş Olumsuz			-.04	-.27		
Geçmiş Olumlu			-.07	-.51		
Şimdide Kaderci			-.04	-.32		
Şimdide Hazcı			-.14	-.99		
Gelecek			-.14	-1.02		

Not. $N = 64$ * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3. 15. Regresyon Bulgularının Özeti

	Regresyon Adımlarında Eklene Değişkenler	p	R2	ΔR2	Bağımsız katkı (Anlamlı değişkenler)	Bağımsız katkı (Anlamsız değişkenler)
Tüm örneklem N = 374	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim	p = .15	.01	-	-	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim
	Genel Erteleme	p < .01	.54	.53	Genel Erteleme	-
	Depresyon	p < .01	.57	.03	Depresyon	-
	Benlik	p = .06	.57	-	-	-
	Bilişsel Çarpıtmalar	p < .01	.59	.01	Bilişsel Çarpıtmalar	-
	Zaman Algısı	p < .01	.65	.04	Geçmiş Olumsuz + Gelecek	Şimdide Kaderci + Şimdide Hazcı + Geçmiş Olumlu
İdeal Grup N = 63	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim	p = .54	-	-	-	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim
	Genel Erteleme	p < .01	.37	.34	Genel Erteleme	-
	Depresyon	p = .24	-	-	-	Depresyon
	Benlik	p = .88	-	-	-	Benlik
	Bilişsel Çarpıtmalar	p = .11	-	-	-	Bilişsel Çarpıtmalar
	Zaman Algısı	p = .17	-	-	-	Tüm Alt Boyutlar
Disforik İdeal N = 23	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim	p = .95	-	-	-	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim
	Genel Erteleme	p = .64	-	-	-	Genel Erteleme
	Depresyon	p = .66	-	-	-	Depresyon
	Benlik	p = .21	-	-	-	Benlik
	Bilişsel Çarpıtmalar	p = .11	-	-	-	Bilişsel Çarpıtmalar
	Zaman Algısı	p < .05	.73	.49	Gelecek	Diğer alt boyutlar
Ötimik Erteleyici N = 15	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim	p = .72	-	-	-	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim
	Genel Erteleme	p = .71	-	-	-	Genel Erteleme
	Depresyon	p = .18	-	-	-	Depresyon
	Benlik	p = .98	-	-	-	Benlik
	Bilişsel Çarpıtmalar	p = .89	-	-	-	Bilişsel Çarpıtmalar
	Zaman Algısı	p = .44	-	-	-	Tüm Alt Boyutlar
Disforik Erteleyici N = 64	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim	p = .23	-	-	-	COVID-19-ÇBE + Uzaktan Eğitim
	Genel Erteleme	p < .05	.14	.09	Genel Erteleme	-
	Depresyon	p = .052	-	-	-	Depresyon
	Benlik	p = .93	-	-	-	Benlik
	Bilişsel Çarpıtmalar	p = .63	-	-	-	Bilişsel Çarpıtmalar
	Zaman Algısı	p = .64	-	-	-	Tüm Alt Boyutlar

3.7. Çalışma Bulgularının Özeti

Yapılan korelasyon analizi sonucunda;

Hipotez 1: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin depresyon puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” ifadesinin araştırma bulgu ile desteklendiği görülmüştür.

Hipotez 2: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin genel erteleme puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklendiği görülmüştür.

Hipotez 3: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin sosyal karşılaştırma puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklenmediği görülmüştür. Akademik erteleme ile sosyal karşılaştırma puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 4: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin bilişsel çarpıtma puanları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklendiği görülmüştür.

Hipotez 5: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin zaman perspektifi alt boyutlarındaki geçmiş olumlu ve gelecek odaklılık puanları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklediği görülmüştür.

Hipotez 6: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin zaman perspektifi alt boyutlarından olan geçmiş olumsuz, şimdide hazcı ve şimdide kadercı alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkili vardır.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklediği görülmüştür.

Hipotez 7: “Akademik erteleme puanları ile bireylerin COVID-19 pandemisinin çok boyutlu hissedilen etkisi pozitif yönlü ilişkilidir.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklenmediği görülmüştür. Bu çalışmadaki korelasyon analizine göre akademik erteleme ile COVID-19 pandemisinin ilişkisi anlamsız olarak bulunmuştur.

Hipotez 8: Akademik erteleme puanları ile bireylerin uzaktan eğitim motivasyonları arasındaki ilişki anlamsızdır.” ifadesinin araştırma bulgusu ile desteklendiği görülmüştür.

Özetle yapılan korelasyon analizinin bulgularına göre akademik erteleme bağımlı değişkeni ile pozitif anlamlı ilişki gösteren bağımsız değişkenler; depresyon, genel erteleme, bilişsel çarpıtmalar, zaman perspektifinin geçmiş olumsuz, şimdide hazcı ve şimdide kaderci alt boyutları şeklinde sıralanmıştır. Akademik erteleme bağımlı değişkeni ile negatif anlamlı ilişki gösteren değişkenler ise benlik algısı, zaman perspektifinin geçmiş olumlu, gelecek alt boyutları şeklinde sıralanmıştır. Akademik erteleme bağımlı değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermeyen değişkenler ise COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonu olarak görünmektedir.

Çeşitli demografik özelliklerin (COVID-19 pandemisi sebebiyle yakını kaybetme durumu, psikolojik rahatsızlığa sahip olma durumu, psikolojik tedavi alma durumu) araştırma değişkenleri ile ilişkisinin anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi ile gruplararası farklar incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmaların bulguları aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

İlk olarak COVID-19 pandemisi sebebiyle yakını kaybetme durumu incelendiğinde;

1. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

2. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Yetişkin Erteleme Envanteri'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

3. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Beck Depresyon Envanteri puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

4. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

5. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

6. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

7. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin geçmiş olumsuz alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

8. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin geçmiş olumlu alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

9. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin şimdide kaderci alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

10. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin şimdide hazcı alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

11. COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınını kaybeden bireyler (Grup 1) ile böyle bir deneyimi olmayan bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin gelecek alt boyut puanlarında gruplar arası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

İkinci olarak psikolojik rahatsızlığa sahip olma durumu ele alındığında;

1. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

2. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Yetişkin Erteleme Envanteri'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Beck Depresyon Envanteri puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

4. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

5. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

6. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

7. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile

karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin geçmiş olumsuz alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşmıştır.

8. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin geçmiş olumlu alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşmıştır.

9. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin şimdide kaderci alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşmıştır.

10. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin şimdide hazcı alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

11. Psikolojik rahatsızlığa sahip olduklarını belirten bireyler (Grup 1) ile böyle bir rahatsızlığının olmadığını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin gelecek alt boyut puanlarında gruplar arası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

Üçüncü olarak psikolojik tedavi alma durumu ele alındığında;

1. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

2. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Yetişkin Erteleme Envanteri'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşmıştır.

3. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Beck Depresyon Envanteri puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

4. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

5. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

6. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği'nin puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

7. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin geçmiş olumsuz alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

8. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin geçmiş olumlu alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

9. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin şimdide kaderci alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

10. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında;

Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin şimdide hazcı alt boyut puanlarında gruplararası fark bulgusuna rastlanmamıştır.

11. Psikolojik tedavi aldıklarını belirten bireyler (Grup 1) ile psikolojik tedavi almadıklarını belirten bireyler (Grup 2) bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırıldığında; Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin gelecek alt boyut puanlarında gruplar arası fark bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi sonucuna göre;

Hipotez 2: “Akademik erteleme düzeyi açısından en yüksek puan saptanan grup disforik erteleyici grup iken en düşük puan saptanan grup “ideal grup”tur. Akademik erteleme düzeyi açısından grupların sıralaması yüksekten düşüğe; disforik erteleyici, disforik ideal, ötimik erteleyici ve ideal grup şeklindedir.” ifadesi desteklenmemiştir. Akademik erteleme düzeyi gruplar bazında yüksekten düşüğe; disforik erteleyici, ötimik erteleyici, disforik ideal ve ideal grup şeklindedir.

COVID-19 pandemisinin etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu, depresyon, genel erteleme gibi kontrol edilen değişkenler ile benlik algısı, zaman perspektifi, bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkenlerinin akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı bir model oluşturup oluşturmadıklarının tüm örneklem regresyon analizi sonuçlarına göre;

Bu bağlamda tüm örneklem için gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizin sonucunda birinci blokta kontrol değişkenlerinin akademik ertelemeyi anlamlı bir biçimde yordamadığı, ikinci blokta eklenen, genel erteleme değişkeninin ise akademik ertelemeyi anlamlı bir biçimde yordadığı, üçüncü blokta eklenen depresyon değişkeninin akademik ertelemeyi anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü blokta eklenen benlik algısının akademik ertelemeyi yordayıcılık ilişkisinin olmadığı, beşinci blokta eklenen bilişsel çarpıtmaların akademik ertelemeyi yordayıcı oldukları, altıncı ve son blokta ise zaman perspektifinin alt boyutlarından geçmişi olumsuz değerlendirme ve gelecek yöneliminin akademik ertelemeyi yordayıcı değişkenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Oluşan gruplar bazında; COVID-19 pandemisinin etkileri, uzaktan eğitim motivasyonu kontrol değişkenleri ve benlik algısı, zaman perspektifi ve bilişsel çarpıtmaların grup içerisinde

yordayıcı modeller oluşturup oluşturmadığı 4 farklı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir.

Gruplar bazında yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre;

“İdeal Grup” için uygulanan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında eklenen kontrol değişkenleri; COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun akademik ertelemeyi yordayıcı olmadıkları anlaşılmıştır. 2. adımda eklenen genel erteleme değişkeninin akademik ertelemeyi yordadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin üçüncü bloğunda depresyon değişkeni analize dahil edilmiştir ve depresyon değişkeninin akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin dördüncü bloğunda benlik algısı modele eklenmiştir ancak akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analizin beşinci bloğunda, bilişsel çarpıtmalar modele eklendiğinde akademik ertelemeyi yordamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin altıncı ve son basamağında, zaman perspektifinin 5 alt boyutu analize dahil edilmiştir. Ancak 5 alt boyutun (geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdide kaderci, şimdide hazcı, gelecek yönelimi) için akademik ertelemeyi yordayıcı ilişkiler saptamamıştır.

“Disforik İdeal” grup için uygulanan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında eklenen kontrol değişkenleri; COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun akademik ertelemeyi yordayıcı olmadıklarını göstermektedir. 2. adımda eklenen genel erteleme değişkeninin akademik ertelemeyi yordadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin üçüncü bloğunda depresyon değişkeni analize dahil edilmiştir ve depresyon değişkeninin akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin dördüncü bloğunda benlik algısı modele eklenmiştir ancak akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analizin beşinci bloğunda, bilişsel çarpıtmalar modele eklendiğinde akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analizin altıncı ve son basamağında, zaman perspektifinin 5 alt boyutu analize dahil edilmiştir. Ancak 5 alt boyutun (geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdide kaderci, şimdide hazcı, gelecek yönelimi) için akademik ertelemeyi yordayıcı ilişkilere ulaşılmamıştır.

“Ötimik Erteleyici” için uygulanan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında eklenen kontrol değişkenleri; COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun akademik ertelemeyi yordayıcı olmadıkları anlaşılmıştır. 2. adımda eklenen genel erteleme değişkeninin akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analizin

üçüncü bloğunda depresyon değişkeni analize dahil edilmiştir ve depresyon değişkeninin akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı görülmüştür. Analizin dördüncü bloğunda benlik algısı modele eklenmiştir ancak akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analizin beşinci bloğunda, bilişsel çarpıtmalar modele eklendiğinde akademik ertelemeyi yordamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin altıncı ve son basamağında, zaman perspektifinin 5 alt boyutu analize dahil edilmiştir. Ancak 5 alt boyutun (geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdide kadercı, şimdide hazcı, gelecek yönelimi) için akademik ertelemeyi yordayıcı ilişkiler saptanmamıştır.

“Disforik Erteleyici” için uygulanan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında eklenen kontrol değişkenleri; COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonunun akademik ertelemeyi yordayıcı olmadıkları anlaşılmıştır. 2. adımda eklenen genel erteleme değişkeninin akademik ertelemeyi yordadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin üçüncü bloğunda depresyon değişkeni analize dahil edilmiştir ve depresyon değişkeninin akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin dördüncü bloğunda benlik algısı modele eklenmiştir ancak akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analizin beşinci bloğunda, bilişsel çarpıtmalar modele eklendiğinde akademik ertelemeyi yordamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Analizin altıncı ve son basamağında, zaman perspektifinin 5 alt boyutu analize dahil edilmiştir. Ancak 5 alt boyutun (geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdide kadercı, şimdide hazcı, gelecek yönelimi) için akademik ertelemeyi yordayıcı ilişkiler saptanmamıştır.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu tez çalışmasının temelde üç amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin akademik erteleme davranışlarının depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşma örüntüsünün incelenmesidir. İkinci amaç ise akademik erteleme bağımlı değişkenini; COVID-19 pandemisinin etkilerinin, uzaktan eğitim motivasyonunun, depresyon, genel erteleme, benlik algısı, zaman algısı ve bilişsel çarpıtmalar gibi bağımsız değişkenlerin yordayıcılığı ve gücünün incelenmesidir. Üçüncü amaç ise COVID-19 pandemisinin etkileri ve öğrencilerin uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde, depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış gruplarda bireylerin akademik erteleme davranışları üzerinde benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektiflerinin etkisinin ve gücünün nasıl olduğunun anlaşılmasıdır.

Araştırmanın bu kısmında araştırma sorularının ve hipotezlerin anlaşılmasına yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Sırasıyla, katılımcıların demografik özellikleri bağlamında yapılan bağımsız gruplar t-testlerinin bulguları, değişkenler arası korelasyon analizi bulguları, tek yönlü kovaryans analizinin ve regresyon analizlerinin bulguları ele alınmıştır. Ardından bu tez çalışması kapsamında elde edilen bulgular çerçevesinde klinik çıkarımlar sunulmuş ve son olarak sınırlılıklar ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Bağımsız Gruplar T-testi Bulgularının Tartışılması

Bu çalışmanın ele alındığı süreç içerisinde, yalnızca ülke içerisinde değil tüm dünyada gerçekleşen travmatik olayların bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisi çeşitli demografik değişkenler bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Bunlardan ilki COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınlarını kaybeden bireylerin yaşadıkları süreçlerin çalışma değişkenleri bakımından gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. İkinci olarak ise

COVID-19 pandemisine bağılı ya da bağımsız olarak bireylerin demografik bilgi formunda belirtmiş oldukları psikolojik rahatsızlığa sahip olma durumunun çalışma değişkenleri bakımından gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Üçüncü olarak ise bireylerin psikolojik tedavi alma durumlarının çalışma değişkenleri bakımından gruplar arasında farklılık süreçlerinin değerlendirilmesidir.

Bu çalışmanın gerçekleştiğı süreç içerisinde ortaya çıkmış olan COVID-19 salgını sebebiyle birçok insan yaşamını yitirmiştir. Bu bağlamda, COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkileri kontrol değişkeni olarak bu araştırma deseninde yer almış olsa da bireylerin bir yakınlarını kaybetme durumlarının çalışmanın diğer değişkenleri üzerinde olası bir etkisinin karıştırıcı etki yaratabileceğı öngörölmüştür. Bu sebeple COVID-19 salgını sebebiyle yakınını kaybetme durumunun çalışmanın diğer değişkenleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre, COVID-19 sebebiyle yakınlarını kaybeden bireylerin araştırma ölçek bulguları ile COVID-19 sebebiyle yakınlarını kaybetmeyen bireylerin ölçek bulguları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

COVID-19 pandemisinden bağımsız olarak bir bireyin sevdiği birini kaybetmesi ve bu durumun yasını yaşaması, bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönemden ve içinde bulunduğu yaşam şartlarından etkilenmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim sürecinde bir yakınını kaybeden bireyin de yası yaşama şekli içinde bulunduğu bağlam özelinde diğer gruplardan farklılaşacaktır (Sirriner, Kliner ve Gollery, 2021). Bireylerin yaşadıkları kayıpların türleri çeşitlilik gösterse de araştırmacıların bu konuda ortak olarak odaklandıkları en önemli konunun; bu kayıp deneyimlerinin öğrencilerin iyi oluş halleri ve üniversite deneyimlerini büyük ölçüde etkileyebileceğı yönündedir (Balk, 1997, 1998; Cooley, Toray ve Roscoe, 2010; Servaty-Seib ve Hamilton, 2006). Bu bağlamda, COVID-19 pandemisiyle birlikte yaşanan ölüm sayılarındaki artışın etkileri de bireylerin hali hazırda COVID-19'a bağılı yaşadıkları travmatik süreçlerin üzerine eklenmekte görünmektedir. Sirriner, Kliner ve Gollery (2021) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin COVID-19 sebebiyle yaşadıkları kayıp sayısının, kontrolün kaybı hissi ve kaçınma davranışlarını anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınlarını kaybeden üniversite öğrencileri ilgili yapılan bir diğer çalışmada, COVID-19 hastalığının yayılımını önlemek için alınan tedbirler ile

birleştğinde, pandemi sebebiyle gerçekleşen beklenmedik ölümlerin bireylerin uzamış yas gibi süreçleri yaşamalarına sebep olduğu vurgulanmaktadır (Castle ve Phillips, 2003). Bununla birlikte, COVID-19 tedbirleri sebebiyle yüz yüze görüşmenin mümkün olmamasının; bireylerin yaşadıkları yas sürecinde sosyal destek almasını zorlaştıran bir durum olduğu belirtilmektedir (Lobb ve diğ., 2010).

Bu bağlamda COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınlarını kaybeden bireylerin birçok bağlamdan ve açıdan etkilendiği düşünülmüştür. Ancak bu araştırma kapsamında ulaşılan örneklemin bağımsız gruplar t-testi sonuçları değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulgusuna ulaşılmamıştır. Bu bağlamın aydınlatılmasında yararlanılabilecek bir görüş olarak; COVID-19 pandemisi sebebiyle yakınlarını kaybeden bireylerin yaşadıkları travma süreçlerinin, süregelen travma kavramı bağlamında ele alınabileceği düşünülmüştür. Bireylerin içinde buldukları pandemi süreci halen devam etmekte olduğundan, süregelen travmanın etkilerinin yasin etkilerini baskılıyor olması beklenebilir. Ancak bu noktanın aydınlatılması için daha fazla bilgiye ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Erişilen örneklemin psikolojik rahatsızlığa sahip olma durumunun anlaşılabilmesi ve diğer değişkenleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre psikolojik rahatsızlığa sahip olan ve olmayan gruplar arasında; COVID-19 çok boyutlu ölçeğinin skorları, sosyal karşılaştırma ölçeğinin skorları, Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin alt boyutlarından gelecek yönelimi ve şimdide hazcı değişkenleri arasında anlamlı fark bulgusu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, Yetişkin Erteme Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği, Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin alt boyutlarından olan geçmiş olumsuz ve geçmiş olumlu ve şimdide kaderci alt boyutları bakımından anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu çalışma kapsamında değerlendirilen diğer bir özellik ise örneklemin psikolojik tedavi alma durumudur. Bu bağlamda psikolojik tedavi alma durumunun diğer değişkenleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre psikolojik tedavi alan ve almayan gruplar arasında; COVID-19 Çok Boyutlu Ölçeğinin skorları, Beck Depresyon Envanterinin skorları, Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinin skorları, Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin alt boyutlarından

şimdide kaderci ve şimdide hazcı değişkenleri arasında anlamlı fark bulgusu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, Yetişkin Erteme Ölçeği, Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği, Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Zimbardo Zaman Perspektifi Envanterinin alt boyutlarından olan geçmiş olumsuz ve geçmiş olumlu alt boyutları bakımından anlamlı fark bulunamamıştır.

Psikolojik rahatsızlığa sahip olma ve psikolojik tedavi görme demografik durumları bu çalışma kapsamında bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda çeşitli değişkenler ile gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak araştırma deseninin hali hazırda depresyon bağımsız değişkenini ile akademik erteleme ilişkisini incelemesi sebebiyle erişilen örneklemin psikolojik rahatsızlıklar ve psikolojik tedavi alma bağlamında karıştırıcı değişkenlere sahip olması beklenebilecek bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu çerçevede, regresyon ve ANCOVA analizleri için gerekli katılımcı sayısına ulaşmak amacıyla ilgili örneklem analizlere dahil edilmiştir. Bu bağlamda, her ne kadar çalışma kapsamında depresyon değişkeni gruplararası karşılaştırma ve regresyon analizleri için gerekli istatistiksel müdahalelerle kontrol edilmeye çalışılmış olmasına rağmen psikolojik rahatsızlığa sahip olmanın ve psikolojik tedavi almanın çalışmanın diğer değişkenleri ile olan ilişkisi de düşünüldüğünde, çalışma sonuçlarının genellenebilirliği ve güvenilirliği üzerinde önemli bir sınırlılık olması oluşturduğu düşünülmüştür.

4.2. Korelasyon Analizi Bulgularının Tartışılması

Bu bölümde yapılan korelasyon analizi çerçevesinde akademik erteleme bağımlı değişkeninin, bağımsız değişkenler ve kontrol değişkenleri ile olan ilişkileri alanyazın ışığında sunulmuştur.

Akademik erteleme ile bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon analizine göre depresyon düzeyi arttıkça akademik erteleme puanlarında da artış olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bakımdan güncel çalışma ile alanyazında, akademik erteleme ve depresyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların paralellik göstermekte olduğu görülmüştür (Akkaya, 2007; Flett, Haghbin ve Pychyl, 2016; Saddler ve Sacks, 1993; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984a). Depresyon ile akademik erteleme ilişkisinin ele alındığı bir başka çalışmaya göre de akademik erteleme ile depresyon, arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Kınık, 2015). Bu bağlamda depresyonun

özellikle akademik erteleme yapan bireyler içerisinde sıklıkla birlikte görülme durumunun oluşmasında açıklayıcı bir unsur olarak görülebilir. Steel (2007a) erteleme davranışının nedenlerini araştırdığı çalışmada özellikle depresyon ve psikolojik iyi oluş halinin erteleme davranışını açıklamakta önemli değişkenler olduklarını vurgulamıştır. Burka ve Yuen (2007), akademik erteleme yapan bireylerin birçoğunun akademik erteleme davranışından sonra pişmanlık, utanç ve depresif duygulanım gibi semptomlar göstermekte olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda akademik erteleme yapan öğrencilerin özellikle akademik görevler söz konusu olduğunda daha depresif oldukları alanyazında vurgulanmaktadır (Toker ve Avcı, 2015). İlgili alanyazından yola çıkarak bireylerin akademik görevleri başaramamaları ya da zamanında bitirememeleri sonucunda akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceği bilinmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Bu bağlamda, başarısızlık korkusunun akademik erteleme ile olan ilişkisi düşünüldüğünde (Solomon ve Rothblum, 1984b) başarısızlıkla karşılaşan birey için bu durumun bireyin psikolojik iyi oluş halinde değişimlere yol açabileceği öngörülebilir. Nitekim depresyonun semptomları da düşünüldüğünde isteksizlik, mutsuz ruh hali, çökkün duygulanımın akademik görevleri tamamlamakta bireyi engelleyici olabileceği de düşünülebilir. Bu bağlamda depresyonun etkilerinin döngüsel olarak kişiyi etkilediği yorumu yapılabilir. Bu çalışma çerçevesinde de katılımcıların depresyon ve akademik erteleme puanları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkinin alanyazın ile örtüşmekte olduğu görülmüştür.

Korelasyon analizinin diğer bir bulgusuna göre genel erteleme düzeyi arttıkça akademik erteleme puanlarında artış oluşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada güncel çalışma ile alanyazındaki akademik erteleme ve genel erteleme arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışmaların tutarlı olduğu söylenebilir (Cerit, 2019; Magalhães ve diğ., 2021; Saracaloglu, Dinçer ve Gerçeker, 2018). Bunun bir nedeni olarak her ne kadar bağlamsal olarak farklı olsa da genel erteleme ve akademik ertelemenin; erteleme ortak davranışsal özelliğine dayanıyor olmasının önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir (Steel, 2007a). Benzer şekilde Knaus (2006) genel olarak erteleme stillerinin akademik ertelemesine benzer şekilde bir alışkanlık örüntüsü ile açıklanabileceği öne sürmektedir. Uzun Ozer, Demir ve Ferrari (2013) çalışmada 5 haftalık erteleme tedavi programı alan bireylerin hem akademik erteleme eğilimlerinde hem de genel erteleme eğilimlerinde azalma olduğu bulgusunu savunmuştur. Bu bağlamda genel erteleme ile akademik ertelemenin yüksek korelasyon gösterdiği bulgusu ile alan yazında uyumluluk olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan güçlü korelasyonel ilişki yorumlamak gerekirse genel erteleme ile akademik ertelemenin benzer özellikleri ölçümlüyor

olmasının rolünün önemli olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda genel erteleme ile akademik ertelemenin bağlamsal yapıları farklılık gösterse de eğilim noktasındaki benzerliklerin bu iki değişkeni ele alırken göz önünde bulundurulması gereken bir konu olduğu düşünülmüştür.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bir başka sonuca göre, olumlu benlik algısı azaldıkça akademik erteleme puanlarında artış oluşmaktadır. Nitekim, benlik algısının yönelimine bağlı olarak (olumlu-olumsuz) değerlendirme yapıldığında, Çelik ve Odacı (2015) yaptıkları çalışmada, akademik erteleme ile olumlu benlik algısının negatif yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu ile mevcut çalışmanın bulgularının paralellik gösterdiği görülmüştür. Benlik algısının, bireyin dış dünya ile etkileşimi ile kendini anlamasına yönelik oluşturulan inançların bir bütünü olduğu daha önceki bölümlerde bahsedilmiştir. Bireyin kim olduğu, farklı alanlardaki yetenekleri ve yeterliliğinin sağlıklı keşfi olumlu benlik yönelimini ve benlik saygısının oluşumuna yardımcı olurken, olumsuz benlik algısının gelişimine zemin olabilecek unsurlar karşısında birey, bunu bilişsel süreçler içerisinde telafi etmeye çalışmaktadır (Rhodewalt ve Vohs, 2005). Bu noktayı destekleyecek bir şekilde, kronik erteleme yapan bireylerin benlikleri ile ilgili tanımlamalar yapmaktan kaçındıkları bulunmuştur (Ferrari, 1991b). Bu noktada bireyin kendisini algılayarak başarı ve başarısızlıklarından yola çıkarak gelecekteki kendisi hakkında bir benlik yansıtması yapıyor olduğu söylenmiştir (Baumeister, 1999). Bu çerçevede, erteleme yapan bireylerin erteleme yapmayanlara göre yetenekleriyle ilgili bilgileri dış dünyaya açmama eğiliminde oldukları söylenmektedir (Ferrari, 1991b). Bu noktanın değerlendirilmesinde, bireyin gerçek benliğinin dışarıdan gelecek yorum ve eleştirilere karşı kırılgan bir yapıda olması sebebiyle bu gizleme sürecinin etkin olduğu yorumu yapılabilir.

Nitekim, benlik süreçleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, akademik erteleme yapan bireylerin kırılgan yapıda olan öz-saygılarını korumak için erteleme davranışına yöneldiklerini belirtilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Jones ve Berglas (1978) erteleme davranışı ile ilişkili olan kendini sabote etme davranışının bireyin öz-imağını korumak bir nevi bahsi geçen bu kırılgan benliğini korumak için yaptığını, ayrıca diğer bireylerden gelen olası eleştiri veya yorumlardan kaçınmak amacıyla görevi olduğundan daha zor gösterme ya da bireysel sorumluluğunu azaltan engelleri ön plana sürdüklerini ifade etmiştir. Schouwenburg, Lay, Pychyl ve Ferrari (2004) ise erteleme sorununu yaşayan kişilerin daha çok ideal benliklerine

odaklanarak hareket ettiklerini ve aslında geçmiş zamandaki gerçek benlikleri ile gelecek zamandaki ideal benlikleri arasında bir kopukluk yaşıyor olabileceklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulguların ışığında bireyin benlik kurgusu ile akademik erteleme davranışlarının ilişkili olduğuna dair alanyazında da destekleyici bulgular olduğu söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizinin bir başka çıktısı ise, katılımcıların bilişsel çarpıtma puanları ile akademik erteleme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde akademik erteleme ile bilişsel modelin ilişkisinin pozitif korelasyon gösterdiği çalışmaların olduğu görülmüştür (Burka ve Yuen, 2007; Flett, Haghbin ve Pychyl, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984a). Bu çalışmaya paralel bir şekilde, Stainton, Lay ve Flett (2000) de akademik erteleme ve genel ertelemenin bilişsel özelliklerinin olabileceğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda Stainton, Lay ve Flett (2000) otomatik düşüncelerin belirli kalıp ve formlarda görevden önce ya da sonra olacak biçimde bir tür ruminasyon gibi işlevsellik gösterdiğini söylemektedirler (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry, ve Lay, 2012). Bu bakımdan bilişsel çarpıtmaların otomatik düşüncelerle olan ilişkisi değerlendirildiğinde, akademik erteleme davranışının açıklanabilmesinde bilişsel çarpıtmaların önemli olduğu görüşü öne sürülebilir. Bu noktaya ek olarak, bireylerin mükemmeliyetçi özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin değerlendirildiği birçok çalışmada (Akkaya, 2007; Ferrari, 1992; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995b; Sayers, 2003; Sederlund, Burns ve Rogers, 2020; Stöber ve Joormann, 2001; Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002) akıl dışı düşünme stillerine vurgu yapıldığı göze çarpmıştır. Bu bağlamda, bireyler “Her şeyi harika yapmalıyım.”, “Hiçbir şey yapmamak başarısızlığa göre daha iyi bir durumdur.”, “Bugün işi yaptıysam bundan sonraki her işi de en iyisi olacak şekilde yapmalıyım.” vb. içerikte düşünme stratejilerini kullandıkları ve bunun aslında erteleme davranışı ile işlevi olmayan bir baş etme yöntemi olarak karşımıza çıktığından bahsedilmektedir (Burka ve Yuen, 2007; Kınık, 2015). Özetle, akademik erteleme ile bilişsel çarpıtmaların ilişkide olduğu ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler ile de ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Korelasyon analizinin bir başka bulgusu ise, zaman perspektifi ile akademik erteleme puanlarının ilişkili olduğudur. Bahsi edilen bu ilişkiler incelendiğinde; zaman perspektifinin alt boyutlarından olan geçmişi olumsuz değerlendirme ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazın bulgularıyla paralel bir biçimde Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva (2018) akademik erteleme yapan öğrencilerin,

düşük ve orta düzeyde akademik erteleme yapan gençlere göre geçmiş olayları hatırlarken daha olumsuz çağrışımlara sahip olduklarını söylemişlerdir. Bir başka ifade ile; akademik erteleme yapan bireylerin geçmişi olumsuz değerlendirme ve hatırlama durumunu daha çok yaşadıkları belirtilmektedir. Diğer yandan, zaman perspektifinin alt boyutlarından olan geçmişi olumlu değerlendirme ile akademik erteleme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva (2018) bulguları ile tutarlı olacak bir şekilde Jackson, Fritch, Nagasaka ve Pope (2003) da akademik erteleme ile geçmişi olumsuz değerlendirmenin pozitif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Zaman perspektifinin geçmişi olumsuz değerlendirme ile geçmişi olumlu değerlendirme alt boyutlarının bireylerin akademik başarılarına ve planlarına yönelik farklı iki yönü işaret eden değerlendirme yönelimleri olduğu düşünüldüğünde bu iki ilişkinin de zıt yönlü olmasının beklendik bir sonucu işaret etmekte olduğu düşünülmüştür.

Zaman perspektifinin diğer bir alt boyutu olan şimdide hazcı değerlendirme ile akademik erteleme arasındaki korelasyon ilişkisinin pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Araştırmacıların bu bağlamda şimdide hazcı değerlendirmeye dair açıklamalarındaki ortak vurgunun erteleme ile dürtüsellik kavramının ilişkisine yönelik olduğu görülmüştür (Wittmann ve Paulus, 2008; Zimbardo ve Boyd, 2015) Bu bağlamda Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva (2018) bulguları yüksek erteleme düzeyine sahip bireylerin daha az gelecekle ilgili plan yapma ve düşünme davranışlarının olduğunu ve sanki “günü yaşama” olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu noktaya ek olarak Wu ve diğerleri. (2016) yaptıkları çalışmada erteleme yapan bireylerin spontan ödülleri daha çok tercihte bulunma eğiliminde oldukları bulmuşlardır.

Zaman perspektifinin bağımsız bir diğer alt boyutu olan şimdide kaderci değerlendirme ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada alanyazınla paralel olacak bir şekilde bireylerin erteleme yaptıklarında bunun kaçınılmaz bir süreç olduğuna dair düşüncelerinin olduğunu ve bir nevi erteleme süreçlerine teslim oldukları şeklinde yorumlandığı görülmüştür (Jackson, Fritch, Nagasaka ve Pope, 2003; Zabelina, Chestyunina, Trushina ve Vedeneyeva, 2018).

Bu çalışmada zaman perspektifinin son alt boyutu olan geleceği değerlendirme ile akademik erteleme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre bireyler

zaman perspektiflerinde gelecek odaklı oldukça daha az akademik erteleme davranışı gösterme olasılığına sahip oldukları düşünülebilir. Benzer bulgular alanyazın incelendiğinde de karşımıza çıkmaktadır. Jackson, Fritch, Nagasaka ve Pope (2003) yaptıkları çalışmada, akademik ertelemenin geçmişin olumsuz değerlendirilmesi ve şimdide kadercilik ile pozitif, gelecek yönelimi ile negatif ilişkili olduğunu söylemişlerdir. Bu noktaya ek olarak Specter ve Ferrari (2000) bireylerin zaman perspektiflerinin yönelimleri ile karar alma davranışında kronik erteleme ile pozitif yönlü ilişki varken gelecek odaklı değerlendirme alt boyutu ile negatif ilişkinin olduğunu söylemişlerdir. Özetle zaman perspektifinin tüm alt boyutlarının korelasyon analizi bulguları ile alanyazın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırma deseninde temelde kontrol değişkeni olarak ifade edilen COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkisi ile akademik erteleme arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin uzaktan eğitim motivasyonu ile akademik erteleme arasındaki korelasyon ilişkisi anlamsızdır.

4.3. Tek Yönlü Kovaryans Analizi Bulgularının Tartışılması

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri de farklı profillerde (depresyon ve/veya genel ertelemenin yüksek ya da düşük olduğu profil örüntüleri) akademik ertelemenin farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bireylerin depresyon düzeylerinin yüksek olması durumunun genel erteleme düzeylerinin yüksek olması durumuna göre akademik erteleme üzerinde daha etkili olabileceği düşünülmüştür.

Bu hipotezin test edilmesi amacıyla; bireylerin akademik erteleme açısından depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre (düşük-yüksek) gruplararası farklılığının olup olmadığı incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre hem depresyon ve hem de genel erteleme düzeyinin düşük olduğu “İdeal Grup”ta yer alan katılımcıların akademik erteleme toplam puanları, “Disforik İdeal”, “Ötimik Erteleyici” ve “Disforik Erteleyici” gruplarından anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Depresyon düzeyinin yüksek, genel erteleme düzeyinin ise düşük olduğu “Disforik İdeal” grubu ise akademik erteleme toplam puanı bakımından “İdeal Grup’tan anlamlı düzeyde yüksek, “Ötimik Erteleyici” ve “Disforik Erteleyici” gruplardan ise anlamlı

olarak düşük bulunmuştur. Depresyon düzeyinin düşük, genel erteleme düzeyinin yüksek olduğu “Ötimik Erteleyici” grup ise akademik erteleme toplam puanları bakımından “İdeal Grup” ve “Disforik İdeal” gruptan anlamlı düzeyde yüksek, “Disforik Erteleyici” gruptan ise anlamlı düzeyde düşük olarak bulunmuştur. Son olarak depresyon ve genel erteleme düzeyinin her ikisinin de yüksek olduğu “Disforik Erteleyici” grup, akademik erteleme toplam puanı bakımından “İdeal Grup”, “Disforik İdeal”, “Ötimik Erteleyici” gruplarından anlamlı düzeyde yüksek olarak görülmüştür. Farklılığın yönüne bakıldığında akademik erteleme toplam puanları bakımından düşüğe doğru anlamlı sıralamanın “İdeal Grup”, “Disforik İdeal”, “Ötimik Erteleyici”. “Disforik Erteleyici” olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplararası akademik erteleme düzeyi açısından ortaya çıkan bu sıralama, akademik erteleme düzeyinde genel erteleme tutumunun depresif belirtilerden daha etkili bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Washington (2004) 420 lisansüstü öğrenci ile yaptığı çalışmada; erteleme düzeyleri ile depresyon derecesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemektedir. Benzer şekilde depresyon değişkeni ile ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanan olumsuz benlik algısı ve akıl dışı inançların (Farran, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984a), düşük benlik saygısının (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; McCown, Johnson ve Petzel, 1989b) akademik erteleme ile ilişkisinin olduğuna dair bulgular alanyazında bulunmaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan hipotezde; depresyon düzeyinin daha yüksek olmasının genel erteleme düzeyine kıyasla akademik erteleme toplam puanlarındaki farklılaşmada belirleyici olma durumunun desteklenmediği görülmüştür. Başka bir anlatımla, depresyon düzeyi düşük ancak genel erteleme düzeyi yüksek olan katılımcıların, akademik erteleme eğilimleri anlamlı olarak daha yüksek; genel erteleme düzeyi düşük, depresyon düzeyi yüksek katılımcıların ise akademik erteleme eğilimleri anlamlı olarak daha düşüktür. Bu durumun ortaya çıkmasında genel erteleme ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin anlamlı ve güçlü olmasının etkisinin olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceyi destekler bir biçimde genel erteleme ve akademik ertelemenin ilişkisini incelemiş çalışmaların birçoğunun bu iki değişkenin ilişkisinin güçlü olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Örneğin, Milgram, Mey-Tal ve Levison (1998) günlük yaşamlarını idame etme şekilleri ile akademik erteleme arasında yüksek korelasyon bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde, Ferrari ve Scher (2000) göre akademik erteleme yapan bireyler aynı zamanda diğer işlerini de sıklıkla ertelerler. Nitekim, akademik erteleme için geliştirilen bir müdahale programında katılımcıların hem akademik erteleme düzeylerinde hem de genel

erteleme düzeylerinde anlamlı düşüş olduğu raporlanmıştır. Bununla birlikte (Özberk ve Kurtça, 2021) yaptıkları latent profil analizi çalışmasında, akademik erteleme ile genel erteleme düzeylerinde kültüre bağlı olarak erteleme davranışının türünün (genel veya akademik) baskın olduğunun değişim gösterdiği bulgulamışlardır. Bu bağlamda çalışma bulgularının ortaya çıkmasında, örneklem içerisinde kültürlerarası etkilerin incelenememesinin de etkili olabileceği; bir başka deyişle bu çalışmanın örnekleminin Türk öğrenciler ile yapılmış olmasının da örneklem için yanlılık oluşturuyor olabileceği düşünülmüştür.

Genel erteleme eğiliminin depresyona göre akademik erteleme eğilimindeki farklılaşmayı daha çok belirleyici rolünü açıklayan diğer bir odak ise bireylerin kişilik yapılanmaları ve bunun erteleme davranışı ile ilişkisi bağlamında ele alınabileceği düşünülmüştür. Nitekim, kuramsal arka planına bakıldığında mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile erteleme arasındaki ilişki olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmüştür (Burns, Dittmann, Nguyen ve Mitchelson, 2000; Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Rice, Richardson ve Clark, 2012; Solomon ve Rothblum, 1984b). Mükemmeliyetçi kişilerin “en iyisini yapmalıyım” şeklindeki yüksek standartlar içeren düşünme stillerinin erteleme davranışı ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Stöber ve Joorman, 2001). Benzer şekilde, Solomon ve Rothblum (1984a) bireyin irrasyonel inançları ile erteleme ilişkisini çalıştıkları araştırmalarında, bireyin irrasyonel düşünme stilleri ile kişilik yapılanmalarının ilişkisinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda bilişsel model çerçevesinde erteleme davranışını ele alınacak gelecekteki çalışmaların, kişilik örüntülerinin olası etkilerini göz önünde bulundurmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür.

4.4. Regresyon Analizi Bulgularının Tartışılması

Tez çalışmasının bu kısmında, akademik ertelemenin yordayıcılarının anlaşılması amacıyla yürütülmüş olan hiyerarşik regresyon analizleri tartışılmıştır. Bu amaçla, COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkisi, uzaktan eğitim motivasyonu, depresyon düzeyleri, genel erteleme düzeyi, benlik algısı düzeyi, bilişsel çarpıtmalar düzeyi ve zaman algısı düzeyinin 5 alt boyutu (geçmiş olumsuz değerlendirme, geçmiş olumlu değerlendirme, şimdide kadenci değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme, geleceği değerlendirme) sırasıyla modele eklenmiştir. COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkisi, uzaktan eğitim motivasyonu kontrol değişkenleri ilk blokta birlikte; depresyon düzeyleri, genel erteleme düzeyi, benlik algısı

düzeyi, bilişsel çarpıtmalar düzeyi analize blok olarak ayrı basamaklarda analize dahil edilirken zaman algısı değişkeninin 5 alt boyutu aynı basamak içerisinde birlikte eklenmiştir.

4.5. Genel Örneklem Regresyon Analizi Bulgularının Tartışılması

Akademik erteleme bağımlı değişkeninin genel örneklem içerisindeki yordayıcılarını belirlemek amacıyla 6 aşamalı hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Analize ilk aşamada kontrol edilen değişkenlerden olan COVID-19'un çok boyutlu etkisi ve uzaktan eğitim motivasyonu eklenerek temel etki incelenmiştir. Bu yordayıcı ilişkilerin anlamsız olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, COVID-19'un bireylerin hayatlarında çeşitli yönden etkisi olduğu belirtilmiştir (X. Wang ve diğ., 2020). Nitekim Satici, Saricali, Satici ve Griffiths (2020) yaptıkları çalışmada Türkiye'de COVID-19 salgını ile birlikte ortaya çıkan COVID-19 hastalığına yakalanma korkusunun ve ruminatif düşüncelerinin bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde anlamlı bir faktör olduklarını belirtmişlerdir. Usher ve diğ. (2021) yaptıkları çalışmada, psikoloji bölümünde okuyan 358 öğrencinin COVID-19 pandemisi sürecinde %75'nin stres düzeylerinde artış olduğunu bildirdikleri; aynı zamanda sosyal medya kullanımında, erteleme davranışında artış olduğunu bununla birlikte; akademik motivasyonlarında ve öz-düzenleme becerilerinde düşüş olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmaların ışığında, COVID-19 pandemisinin çok boyutlu etkilerinin ve uzaktan eğitim süreçlerinin bireylerin akademik erteleme davranışları üzerinde etkisinin yordayıcı olması beklenmiştir. Ancak bulgular alanyazından farklılaşan bir şekilde anlamlı değildir. Bu durumun olası nedenleri düşünüldüğünde; COVID-19 döneminde bireylerin uzaktan eğitim süreçlerine geçmeleri ile alınan kredi sayılarında azalma olmasının etkili olabileceği düşünülebilir. Bu durumun COVID-19 pandemisinin etkilerini yaşamalarına rağmen, azalan görev ve sorumluluklar ile akademik erteleme davranışının oluşmamasına yardımcı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte bireyin COVID-19 öncesi döneme göre erteleme yapabileceği alanların sınırlandığı düşünülebilir. Örneğin, bir üniversite öğrencisi için akademik görevlerini erteleme yolu arkadaşları ile sosyalleşmek iken, COVID-19 pandemisine bağlı olarak sosyal izolasyon ve mesafe tedbirlerinin artmasının bu erteleme yolunun önüne geçmesine engel olmuş olabileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Hiyerarşik regresyonun ikinci adımında, genel erteleme değişkeni modele dahil edilmiştir. Genel erteleme değişkeninin oluşturduğu ilişki anlamlı akademik ertelemenin açıklanan varyansının %54 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda genel erteleme bağımsız

değişkeninin katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Akademik ertelemenin anlamlı yordayıcılarından olan genel erteleme değişkeni ele alınırken Kağan (2009) çalışmadan yararlanılabilir. Kağan (2009) çalışmasında bireylerin genel erteleme, zaman yönetimi, kaygı, akıldışı inançlarının akademik ertelemeyi yordayıcı ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, genel erteleme akademik ertelemeyi yordayıcı değişkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Şirin (2011) çalışmasında da akademik ertelemeyi yordayıcı değişken olarak genel ertelemenin etkisini bulgulamıştır. Genel erteleme bağımsız değişkeninin akademik ertelemeyi yordama gücü değerlendirildiğinde; model üzerinde en yüksek açıklanan varyans katkısını sunduğunu görmek mümkündür. Benzer şekilde, Çakıcı (2003) lise ve üniversite örnekleminde yapmış olduğu çalışmada akademik erteleme genel erteleme eğilimlerini orta düzey ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre de genel ertelemenin akademik ertelemeyi yordayıcı bir değişken olduğunu söylemek mümkündür. Daha önce de bahsedildiği gibi, genel erteleme ile akademik erteleme arasındaki pozitif korelatif ilişki regresyon analizinin içerisinde de genel ertelemenin akademik ertelemeyi açıklayan varyansının yüksek olması ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu noktanın aydınlatılmasında daha önce de bahsedildiği gibi genel ertelemenin bireyin mükemmeliyetçi kişilik yapılmaları ile yakından ilişkili olmasının önemli olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır (Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Saddler ve Sacks, 1993; Stöber ve Joormann, 2001; Uzun Ozer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer, ve Essau, 2014). Bu çerçevede, bireyin yaşamı içerisinde erteleme davranışını anlık ve duruma özgü gerçekleştiriyor olmasından ziyade erteleme süreçlerini süreğen ve kişilik özelinde olabileceği düşünülmüştür. Nitekim, bireyin erteleme süreçlerinde yaşadığı bilişsel süreçler göz önüne alındığında; kişilik yapılanmalarının erteleme davranışını açıklamakta kişilik özelliklerinin ertelemeyi açıklamakta önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Hiyerarşik regresyonun üçüncü adımında, modele depresyon değişkeni dahil edilmiş ve yeni eklenen değişken ile model anlamlı olduğu sonucu çıkmıştır. Bu noktada akademik ertelemenin açıklanan varyansının %57 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, depresyon değişkeninin açıklanan varyansa %3'lük bir katkısı olduğu söylenebilir. Analize göre depresyon değişkeninin akademik erteleme bağımlı değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir. Bu noktada Akkaya (2007) yaptığı çalışmada, cinsiyetin, yaşın, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun akademik erteleme üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler için akademik

ertelemeyi yordayıcılık etkisinin olduğu bulmuştur. Akkaya (2007) göre kız öğrenciler için akademik erteleme yordayıcıları; başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, depresyon iken; erkek öğrenciler için yalnızca kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile bağlantısı kurulduğunda her ne kadar kız ve erkek öğrenciler bağlamında yordayıcıların farklılaşma durumu bu çalışma kapsamında incelenmemiş olsa da bu çalışmada da Akkaya'nın (2007) çalışmasına benzer bir şekilde depresyon akademik ertelemenin bir yordayıcısı olarak görünmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın demografik özellikleri de göz önüne alındığında kadın katılımcı sayısının (%86.8) erkek katılımcı sayısına oranla (%12.2) daha fazla olmasının da depresyonun akademik ertelemeyi yordamasında açıklayıcı olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda regresyon analizi sonucunda depresyon her ne kadar modele anlamlı bir katkı sunsa da toplam varyansa yaptığı katkı göz önüne alındığında, depresyon değişkeninin (%3) akademik ertelemeyi yordayıcı gücünün genel erteleme değişkenine (%54) göre daha akademik ertelemeyi açıklamakta genel erteleden daha zayıf olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilecek bir nedenin erteleme biçimlerindeki bir farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Nitekim, Chu ve Choi (2005) ve Choi ve Moran (2009) bireylerin erteleme yapma biçimlerinin aktif ve pasif olabileceğini, aktif olan bireylerin ertelemeyi bir tür kendini idame etme metodu olarak ertelemeyi kullanıyor olabileceklerini ve bu yolla başarı sağlayabileceklerini, pasif erteleme yapanların ise tam tersine erteleme sonucunda başarısızlıkla daha çok karşılaşma eğiliminde oldukları savını ortaya atmışlardır. Bu iki tip erteleme yöneliminin olası etkileri bu bağlamda depresyon değişkeninin akademik erteleme üzerindeki düşük yordayıcı gücünü açıklıyor olabilir. Nitekim Chu ve Choi (2005) çalışmasında da aktif erteleme yapan bireylerin düşük düzeyde stres ve depresyon düzeyleri olduğu buna karşın yüksek düzeyde istikrar ve akademik performans gösteriyor oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hiyerarşik regresyonun dördüncü bloğunda, modele benlik algısı bağımsız değişkeni dahil edilmiştir. Benlik algısı bağımsız değişkenin eklendiği bu yeni modelin anlamsız olduğu ve özgün olarak yordayıcılığına bakıldığında da benlik algısı düzeyinin katılımcıların akademik erteleme düzeylerini anlamlı olarak yordama sağlayamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulguları anlamsız olmasına rağmen, Çelik ve Odacı (2015) yaptıkları çalışmada, kendilik algısı değişkeni akademik ertelemenin negatif yönde anlamlı olduğuna dair bilgiler sunmaktadır. Benzer şekilde olumsuz benlik algısı ve akıl dışı inançların (Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988), düşük benlik saygısıyla

(Ferrari ve Scher, 2000; Owens ve Newbegin, 1997) akademik erteleme arasında ilişki olduğuna dair bulgular vardır. Akademik erteleme ve benlik saygısına dair çalışmalara bakıldığında ise çalışmaların sayısı çok olmakla birlikte öz-saygı ile akademik ertelemenin nedenselliğini açıklayan çalışma sayısı sınırlıdır. Diğer önemli bir nokta ise benlik saygısının bir sonucu olarak mı akademik erteleme ortaya çıkmakta yoksa akademik ertelemenin bir sonucu olarak mı benlik saygısında düşüş olduğuna dair getirilen öncüllük açıklamalarının karmaşık oluşudur (Dike ve Emmanuel, 2019). Bununla birlikte kesitsel çalışmaların odaklandığını çerçevelerin de sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktadan yola çıkarak Yang, Liu, Ding, Hong ve Jiang (2021) yaptıkları boylamsal çalışmada, benlik saygısının akademik ertelemenin öncülü olduğunu, akademik ertelemenin giderek arttığı durumlarda benlik saygısının giderek düştüğünü söylemişlerdir. Bu çalışma kapsamında benlik algısının anlamlı bir yordayıcı değişken özelliği bulunamamış olsa da alanyazındaki çalışmalarda benlik algısı ve benlik saygısı akademik erteleme ile ilişkili ve yordayıcı görünmektedir. Bu durumun oluşmasında ortaya çıkmış olabilecek sebeplerden biri ölçekler arasında likert tipinden farklı olarak tasarlanan tek ölçek türü olması araştırma deseni içerisinde verilen cevapların ölçekler arası farklılığa sebep olmuş olabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında diğer önemli bir diğer sebebin korelasyon analizlerinde ilişkili çıkmasına rağmen bu değişkenlerin regresyon modelleri içerisinde yer alan diğer bağımsız değişkenlerin akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı güçlerinin daha fazla olması ile sebebiyle benlik algısının yordayıcılık özelliğini model içinde kaybetmiş olabileceği yönündedir.

Hiyerarşik regresyonun beşinci adımında, modele bilişsel çarpıtmalar bağımsız değişkeni dahil edilmiştir. Bu noktada yeni eklenen bilişsel çarpıtmalar değişkeni ile oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme düzeyinin açıklanan varyansının %59'a çıktığı görülmüştür. Bilişsel çarpıtmaların bireysel katkısının da (%2) akademik ertelemeyi yordayıcı gücü olduğu anlaşılmıştır. Bilişsel özelliklerin akademik ertelemenin ve genel olarak erteleme kavramı ile ilişkisinin olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Bridges ve Roig, 1997; Çakıcı, 2003). Bu bağlamı destekleyen diğer bir çalışmada ise akılcı olmayan bilişsel inançlar ve bireylerin yaşadığı kaygı, depresyon, çaresizlik ve değersizlik hislerinin erteleme davranışı ile ilişkisinin olduğunu işaret etmektedir (Ellis ve Knaus, 2002; Knaus, 2000). Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin (1992) ise erteleyici otomatik düşünce içeriklerinin bireyin benliğini olumsuz değerlendirme ve depresyonu yordadığını bildirmişlerdir. Ayrıca düşünce içeriklerinin yöneliminin mükemmeliyetçi özellikte olduğuna

vurgu yapmışlardır. Bu noktada daha önce de bahsedildiği üzere bireyin düşünme stillerinin erteleme davranışı üzerinde bir etkisi olduğu çıkarımı yapılabilir. Ancak alanyazında bilişsel süreçler ile akademik erteleme ilişkisini çalışan diğer araştırmalarda bu çalışmanın bulgusunu destekleyebilecek anlamlı ilişkinin bulunamadığı da görülmüştür. Örnek vermek gerekirse, Kağan (2009) yapmış olduğu çalışmada bilişsel model içerisinde yer alan akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasında bir yordayıcı bir etki bulamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel modelin akademik erteleme davranışı açıklamakta işlevsel olabileceği ancak bu ilişkinin nedenlerine dair bilişsel model ile akademik erteleme ilişkisini açıklayacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Hiyerarşik regresyonun tüm örneklem için altıncı ve son adımında, modele zaman algısının alt boyutları olan geçmiş olumsuz, geçmiş olumlu, şimdide kaderci, şimdide hazcı ve geleceği değerlendirme alt boyutları eklenmiştir. Bu noktada yeni eklenen zaman algısının 5 alt boyutu ile oluşturulan modelin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme düzeyinin açıklanan toplam varyansının %65'e çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Analize göre zaman algısı bağımsız değişkeninin alt boyutlarının bireysel katkılarına bakıldığında; geçmiş olumsuz değerlendirme ve geleceğe odaklı değerlendirme alt boyutlarının akademik erteleme bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Ancak şimdide kaderci değerlendirme, şimdide hazcı değerlendirme ve geçmiş olumlu değerlendirmenin akademik ertelemeyi yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular alanyazın çerçevesinde değerlendirildiğinde; Jackson, Fritch, Nagasaka ve Pope (2003) yaptıkları çalışmada da, geçmiş olumsuz değerlendirilmesi ve şimdide kaderci yönelimin akademik ertelemeyi pozitif yönde yordadığı, bununla birlikte gelecek yöneliminin ise akademik ertelemeyi negatif yönde yordayıcı bir alt boyut olduğunu ortaya koymuşlardır (Jackson, Fritch, Nagasaka ve Pope, 2003). Bu bakımdan bu çalışmanın kapsamında da geçmiş olumsuz olarak değerlendirme ve gelecek yöneliminin akademik erteleme anlamlı yordayıcıları olduğu bulgusu bu çalışma ile de güçlendirilmiştir. Öte yandan şimdide kaderci, şimdide hazcı ve geçmiş olumlu değerlendirmenin akademik ertelemeyi yordamadığı görülmüştür. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde; özellikle şimdide kaderci ve şimdide hazcı alt boyutlarının akademik erteleme davranışını yordayıcı olduğu çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır (Mucha, Wisniewska ve Necka, 2020; Sirois, 2014; Strunk, Cho, Steele ve Bridges, 2013). Ancak bu çalışma ile alanyazın bu bağlamda tutarlılık gösterememiştir. Bu durumun sebepleri değerlendirildiğinde,

Specter ve Ferrari (2000) yapmış olduğu çalışmada, zaman perspektiflerinin karar vermeyi erteleme türünde yordama gücünün bu çalışmanın bulguları ile uyumlu bir şekilde, yalnızca geçmiş olumsuz değerlendirme ve gelecek alt boyutları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlam değerlendirilirken çalışmalar arası farklılığın oluşmasında farklı erteleme türleri söz konusu olduğunda zaman yönelimlerinin farklılaştığı savının bu durumun açıklıyor olabileceği düşünülmüştür (Díaz-Morales ve Ferrari, 2015).

4.5.1. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeyine göre Ayrılmış Gruplarda

Regresyon Analizi Bulgularının Karşılaştırılması

Depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşmanın görüldüğü ideal grup, disforik ideal, ötimik erteleyici ve disforik erteleyici gruplarında yer alan katılımcıların; bu çalışma bağlamında ele alından bağımsız değişkenler ile akademik erteleme davranışlarının açıklanıp açıklanmayacağına anlaşılabilmesi için dört farklı grup için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ideal grup ve disforik erteleyici grup için oluşan regresyon modelleri anlamlı olmayıp yalnızca genel ertelemenin bağımsız katkısının akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Disforik ideal grup için oluşan regresyon modelinin anlamlı olmadığı; bağımsız değişkenlerin bireysel katkısının akademik ertelemeyi yordama güçlerinde ise yalnızca zaman perspektifinin gelecek alt boyutunun yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, ötimik erteleyici grup için akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı bir model oluşmadığı ve araştırmanın tüm bağımsız değişkenlerinin akademik erteleme davranışını yordayıcı özellik göstermedikleri görülmüştür. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ideal grup ve disforik erteleyici gruplardaki katılımcılar için akademik erteleme davranışlarını yordayıcı olan tek değişkenin genel erteleme olduğu görülmüştür. Bu noktada genel ertelemenin depresyon düzeyi düşük ve genel erteleme düzeyi düşük (ideal grup) katılımcılarında ve depresyon düzeyi yüksek, genel erteleme düzeyi yüksek katılımcılarda da yordayıcı olması; genel erteleme bağımsız değişkeninin, depresyon ve genel erteleme profillerinin kontrol edildiği uç durumlarda da akademik ertelemeyi yordayıcı özelliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu noktanın açıklanmasında; Burka ve Yuen (2007) bahsettiği özellikle batı toplumlarındaki ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzları; başarı ve başarısızlık kavramlarına yaptıkları atıfların önemli olabileceği düşünülmüştür. Çocuğun gelişim süreci

içerisinde karşılaştığı zorlularda, ailenin çocuğa karşı tutumunun kişilik gelişimi üzerindeki etkileri düşünüldüğünde; aşırı başarılı yönelimli (çocuklarına sıklık yüksek hedefler koyan veya çocuklarının gerçekleştirebilecekleri kapasitenin üzerinde performans bekleyen) ailelerin ve çocuklarının yeteneklerinden kuşku duyan, onların başaramayacaklarına dair inançlarını sıklıkla gösteren ailelerin çocuklarının erteleme davranışına eğilimlerinin daha fazla olabileceği belirtilmektedir (Burka ve Yuen, 2007; akt. Topal, 2015) Öte yandan MacIntyre (1964) aşırı izin verici ve aşırı kontrol odaklı ebeveynlerin çocuklarında kronik erteleme davranışının ön planda olacağını öne sürmüştür. Bu noktada çocuk için zaman baskısı oluşan ya da sorumluluğun yerine getirilmesi gereken zaman diliminin belli olmadığı durumlarda, çocuğun erteleme davranışını bir baş etme yöntemi olarak kullanıyor olabileceği öne sürülmüştür (Topal, 2015). Bu bağlamda yetiştirilme tarzlarının çocuğun gelişim süreci içerisinde etkisi düşünüldüğünde; şema kavramı akla getirmektedir. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri (N=420) ve Pakistanlı (N=240) üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarının açıklanmasında şema boyutlarının nasıl etkili olduğu araştırılmıştır. ABD örnekleminin bulgularında, kusurluluk ve yetersiz öz-denetim şema alt boyutlarının erteleme davranışını aracılık ettiğini bulgulamışlardır. Pakistan örnekleminde ise yalnızca kusurluluk şemasının modelde aracılık ettiği bulgusunu paylaşmışlardır (Aftab, Klibert, Holtzman, Qadeer, ve Aftab, 2017).

Disforik ideal grup için yapılan regresyon analizi bulgularında modelin anlamsız olduğu ancak zaman perspektifi değişkeninin gelecek odaklı zaman yönelimi alt boyutunun akademik ertelemeyi negatif yönde yordadığı görülmüştür. Bu noktada depresyon düzeyi yüksek, genel erteleme düzeyi düşük olan bu grup için gelecek yöneliminin yordayıcı bir etkisinin olması beklenmemektedir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin gelecek yönelimine sahip oldukları durumlarda; geleceğe dair umut içinde oldukları, aynı zamanda gelecekle ilgili plan yapma ve uzun süreli hedefleri düşünme eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Bu noktaya ek olarak depresyonla zaman yöneliminin ilişkisine dair alanyazında şimdide kadercinin yordayıcı olduğunu öne süren çalışmalara rastlanmıştır (Díaz-Morales ve Ferrari, 2015). Bu bakımdan bu çalışmaların bu bulgusunun alanyazından farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında Fazio ve Palm (1998) depresyonu yüksek olan bireylerin geleceğe yönelik daha karamsar düşünce yapısında olmalarının ve bu karamsarlığın geleceğe yönelik planlarına sebat göstermelerinde engelleyici olması yorumunun açıklayıcı olabileceği düşünülmüştür. Nitekim, bu çalışmanın bulgularına göre de depresyon düzeyi yüksek ve genel erteleme düzeyi düşük

olan grupta (disforik ideal grup) yer alan katılımcıların, gelecek odaklı zaman yönelimi tarafından negatif bir şekilde akademik ertelemeyi yorduyor olması; bireylerin geleceğe dair iyimserlikten çok kötümser olma eğilimlerinin daha fazla olduğu, kendilerini başarısız tanımlama eğilimi içerisinde olduklarına işaret ediyor olabilir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Gerçekleştirilen regresyon analizleri için iki temel önemli sınırlılığın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlardan ilki farklılaşan gruplar içerisindeki katılımcıların varyanslarının homojen bir şekilde dağılmamasıdır. Bu noktada yapılan regresyon analizleri için eşit katılımcı sayısının olmamasının analiz sonuçları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. İkinci önemli bir sınırlılık ise gruplar bazında gerçekleştirilen regresyon analizlerinin katılımcı sayılarının akademik erteleme bağımlı değişkenini yordayıcı olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerin yordayıcılık etkilerinin incelenmesi için gerekli istatistiksel güce sahip olmamasıdır. Bu bağlamda araştırmancının bu kısmındaki bulguların anlamlı ve bütünsel bir ilişkiyi ortaya koymamasında bu iki sınırlılığın temel etkisinin önemli olduğu düşünülmüştür.

4.6. Araştırmanın Önemi ve Klinik Çıkarımlar

Erteleme davranışı, birey için psikolojik iyi oluş halinde kötüleme ve işlevsellik açısından uyumsuz davranış örüntülerinin gelişmesinde etkili olan; (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995a) diğer yandan toplumsal çıktıları bakımından üretkenliğin azalması ve sonuçta ekonomik kayıpların meydana gelmesi olumsuz sonuçlarını doğuran, çok boyutlu bir problem olarak görülmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Türkiye’deki nüfusun büyük bir çoğunluğunu genç nüfus oluşturmaktadır. Üniversite dönemin içerisinde bireyin sorumluluklarının oldukça fazla olduğu bir yaşam dönemi olması itibarıyla bireyin çalışma yöntemlerini öğrenmesi, öz disiplin gibi konularda yetkin olması, onların yalnızca akademik anlamda başarısını belirlemekle kalmaz aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu ortamı ekonomik, sosyolojik, psikolojik olarak inşa etmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda, akademik yaşam içerisinde üniversitede eğitim görmekte olan bireylerin problemlerinin oluşumu ve çözümü hakkında gelişimsel, önleyici ya da çözüm süreci olabilecek yöntemlerin öğrenmesi akademik başarısızlıkların önüne geçebilir (Türküm, 2007). Nitekim depresyon ve genel erteleme gibi durumların bireyler arası farklılaşıyor olması klinik alanda çalışan uzmanlar için önem teşkil edeceği düşünülmüştür. Bireyin içinde bulunduğu akademik erteleme probleminin

anlaşılmasında genel ertelemenin farklılaşma gücünün depresyona düzeyine nazaran gruplararasıda anlamlı düzeyde farklılaşmayı belirliyor olması genel erteleme ve akademik ertelemenin davranışsal süreçleriyle açıklanabilir. Bu bakımdan, bireylerin ertelemeyi bir alışkanlık olarak hayatlarında baş etme mekanizması olarak kullanmaları söz konusu olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında; erteleme konusunda alanda çalışan araştırmacı ve klinisyenlerin genel erteleme ve akademik erteleme ilişkisini davranış perpektifinden ele almalarının önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu noktaya ek olarak genel ertelemenin akademik ertelemeyi yordayıcı gücünün regresyon modelleri içerisindeki açıklayıcı varyansı ele alındığında;

Öte yandan, bu çalışma kapsamında ele alınan zaman perspektifinin akademik erteleme ile ilişkisi düşünüldüğünde, zaman perspektifinin yöneliminin konu erteleme olduğunda önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem ilişkisel hem de yordayıcı özelliğe sahip olan zaman perspektifinin yönelimlerinin, akademik erteleme alanında yapılacak gelecekteki araştırmalar için önemli olduğu düşünülmüştür. Zaman içerisinde kendisini belirli yönelimlerle kurgulayan bireyin akademik erteleme yapmasındaki farklılıkların alanda çalışan araştırmacılar için önemli olduğu kadar uzmanların da vaka formülasyonlarında kullanabilecekleri bir katkı olduğu düşünülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmanın alana sunduğu katkılar şöyle özetlenebilir; Araştırma sonuçlarının uygulamalı alanda çalışanlarının, özellikle üniversitelere bağlı sağlık danışma merkezlerindeki (Mediko-sosyal merkezi ve/veya psikolojik danışma merkezleri) uzmanlarının danışanlarını değerlendirirken, akademik erteleme davranışından yakınan bireyler için yapılacak olan müdahalelerde; bireyin yaşıyor olabileceği diğer psikolojik rahatsızlıklar (örneğin; depresyon) birlikte görülme (komborbit) tablolarında genel erteleme eğilimlerinin depresyona kıyasla daha önemli bir bulgu olduğu ve bu çalışma ile uzmanların değerlendirme süreçlerine katkı sağladığı düşünülmüştür.. Aynı zamanda bu araştırma bulgularından faydalanarak bilişsel model bağlamında bireyin spesifik olarak akademik erteleme davranışının çalışılmasının bireyin iyileşme sürecine katkı sunabileceğine, son olarak bireyin zaman algısında atıf yapmakta olduğu zaman dilimi (örneğin; geçmiş olumsuz) ile yaşadığı akademik erteleme süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sunduğu düşünülmüştür.

4.7. Sınırlılıklar

Mevcut çalışmanın alanyazına katkı sağlamasına rağmen, göz önünde bulundurulması gerekli olan birtakım sınırlılıkları olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki araştırma deseninde bulunan depresyon değişkeninin sınır değerler üzerinde özellikler seyreden bireyler ile depresyon düzeyi sınır değerlerin altında olan bireylerin karşılaştırılması söz konusu olduğundan; psikolojik rahatsızlığa sahip ve/veya psikolojik tedavi gören bireylerin de araştırma örneğinde bulunmasının araştırmanın sonuçlarının genellenmesinde bir sınırlılık olabileceği düşünülmüştür.

Ayrıca, mevcut çalışma içerisindeki erkek ($N = 46$) ve kadın ($N = 325$) katılımcıların dağılımlarının büyük ölçüde eşit olmamasının önemli bir sınırlılık olarak görülmesi mümkündür. Daha büyük örneklem sayısı ile cinsiyet dağılımının eşitliğinin sağlandığı örneklem setlerinde yapılacak olan yeni çalışmaların mevcut çalışmanın genelenabilirliği artıracığı düşünülmektedir.

Diğer yandan, uluslararası örneklem ile çalışılmasının değişkenlerin özelliklerinin daha iyi keşfedilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Ek olarak, yalnızca kesitsel açıdan değil boylamsal çalışmaların da yapılması akademik erteleme doğasının anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bir başka önemli noktanın ise, yalnızca öz bildirim dayalı olmayan yani deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilecek yeni çalışma desenlerinin kullanılmasının, araştırma sonuçlarının tüm popülasyonlar ve kültürlerarası yeni bilgilerin üretilmesinde katkısı olacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmanın diğer bir sınırlılığı olarak depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre (düşük-yüksek) ayrılan grupların homojen bir şekilde dağılmaması bir sınırlılık olarak görülmüştür. Erişilen 577 katılımcıdan kalan 374 kişinin gruplararası dağılımları eşit olmadığından regresyon analizlerinin gruplar bazında bulgularının geçerliliğinin sorgulanabilir olmasına neden olmuştur. Bu bağlamda gruplararası eşit varyanslar koşulunun sağlanmasına yönelik gerekli istatistiksel ve operasyonel adımlar ile çalışılmasının önemli olduğu söylenebilir.

4.8. Öneriler

Bu tez çalışmasının üç ana odağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin akademik erteleme davranışlarının depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşan bir yapısının olup olmadığını test edilmesidir. İkinci amaç ise gruplararası farklılaşmadan bağımsız olarak tüm örneklemin COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde bireylerin akademik erteleme davranışlarının; benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifleri değişkenleri tarafından yordayan modelin araştırılması ve olası modelin etkilerin gücünün incelenmesidir. Üçüncü amaç ise COVID-19 pandemisinin etkileri ve öğrencilerin uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde, depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşma görülen gruplar özelinde bireylerin akademik erteleme davranışlarını benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifleri değişkenleri tarafından yordayan modelin araştırılması ve olası modelin etkilerin gücünün incelenmesidir.

Benzer nitelikteki gelecekteki araştırmalar için öneriler şu şekildedir:

1. Depresyon ve Genel Erteleme Düzeylerine göre ayrılmış olan gruplarda akademik ertelemeyi yordayıcı olabileceği düşünülen değişkenler ile yapılan çalışmalarda gruplara dağılımının homojen olabilmesi için daha geniş bir örnekleme ile çalışmakta fayda görüleceği düşünülmektedir.
2. Akademik erteleme alanında yapılacak olan çalışmalarda birçok farklı değişkenin bireyin çalışma disiplini ve motivasyonunu etkileyebileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda kontrol değişkenleri ile çalışmanın güvenilirliğini artırabileceği düşünülmektedir.
3. Akademik erteleme bağımlı değişkenin anlaşılmasında yordayıcılık ilişkilerinin incelenmesinin önemi olduğu kadar aracılık, düzenleyicilik ilişkilerinin değerlendirilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir.
4. COVID-19 pandemisinin etkilerinin ya da toplumsal travmatik bir durumun araştırma deseni içerisinde kontrol edilmesi ya da dışlanması amacıyla kullanılabilecek diğer bir değişken bireylerin şimdiki zamandaki duygulanımlarının değerlendirilebileceği bir araştırma metodu kullanılabilir.
5. Bu araştırmanın içerisinde bilişsel çarpıtmalar yalnızca toplam puan bazında alınmış olsa da Bilişsel çarpıtmaların spesifik olarak hangilerinin akademik

erteleme üzerinde etkili olabildiğine dair yeni araştırmaların yapılmasının bu noktada önemli olduğu düşünölmüştür.

6. Bu çalışma bağlamında ele alınan akademik erteleme davranışının açıklanmasında zaman perspektifinin alt boyutlarının alanyazınla örtüşen ve farklılaşan yanları olmuştur. Bu bağlamda farklı erteleme türlerinin kontrol edildiği bir çerçeve içerisinde bu değişkenin yeniden ele alınmasının alanyazına katkısı olabileceği düşünölmektedir.

SONUÇ

Bu tez çalışması kapsamında üç temel soruya yanıt aranmıştır. Bunlardan ilki, bireylerin akademik erteleme davranışlarının depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşan bir yapısının olup olmadığını test edilmesidir. İkinci amaç ise gruplararası farklılaşmadan bağımsız olarak tüm örneklemin COVID-19 pandemisinin etkileri ve uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde bireylerin akademik erteleme davranışlarının; benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifleri değişkenleri tarafından yordayan modelin araştırılması ve olası modelin etkilerin gücünün incelenmesidir. Üçüncü amaç ise COVID-19 pandemisinin etkileri ve öğrencilerin uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde, depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre farklılaşma görülen gruplar özelinde bireylerin akademik erteleme davranışlarını benlik algısı, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifleri değişkenleri tarafından yordayan modelin araştırılması ve olası modelin etkilerin gücünün incelenmesidir.

Yapılan analiz sonucunda, akademik erteleme ile genel erteleme, depresyon, bilişsel çarpıtmalar ve zaman perspektifinin alt boyutları olan geçmiş olumsuz, şimdide hazcı ve şimdide kaderci zaman algılarının pozitif yönlü ilişkili oldukları ortaya çıkmıştır. Alanyazınla tutalı bir biçimde, bireylerin akademik erteleme davranışının genel erteleme eğilimleri, depresif duygulanım, bilişsel model bağlamında bilişsel çarpıtmalar ve bireylerin içinde buldukları zamanı algılama biçimleri vasıtasıyla açıklanabildiği görülmüştür. Bununla birlikte, bu çalışmanın gerçekleştirildiği süreç içerisinde ortaya çıkan COVID-19 hastalığı pandemisinin beklenenin aksine akademik erteleme ile ilişkisi anlamsızdır. Bu noktaya ek olarak bireylerin uzaktan eğitim motivasyonu da akademik erteleme ile ilişkili görülmemiştir. Bu iki değişkenin akademik erteleme üzerinde etkisinin olmaması hem COVID-19 pandemisinin süregelen etkisinin devam etmesi ile hem de öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri içerisinde daha az kredi alarak eğitim hayatlarına devam ediyorum olmaları ile açıklanabilir.

Çalışmanın diğer odaklarından birisi ise; depresyon ve genel erteleme profillerine göre akademik erteleme profillerindeki farklılaşmanın anlaşılmasıdır. Bu bağlamda yapılan analiz sonuçlarına göre, depresyona göre genel erteleme akademik ertelemenin farklılaşmasında daha önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu durumun oluşmasında, erteleme davranışının

depresyon gibi durumsal yapılardan çok erteleme davranışının bir stil olarak bireyin kişiliğiyle olan ilişkisiyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın son odak noktasında ise benlik algısı, zaman algısı ve alt boyutları, bilişsel çarpıtmaların; COVID-19 pandemisi ve uzaktan eğitim motivasyonları kontrol edildiğinde akademik erteleme üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda hem tüm örneklem bazında hem de depresyon ve genel erteleme düzeylerine göre ayrılmış olan gruplarda regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre; tüm örnekleme akademik ertelemenin yordayıcı değişkenler, genel erteleme, depresyon, bilişsel çarpıtmalar ve zaman algısının geçmiş olumsuz ve gelecek alt boyutları olarak görünmektedir. Ancak benlik algısı ve zaman perspektifinin şimdide hazcı, şimdide kaderci ve geçmiş olumlu alt boyutları akademik ertelemenin yordayıcıları olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, alanyazınla tutarlı bir biçimde genel erteleme, depresyon, bilişsel çarpıtmaların ve zaman algısının geçmiş olumsuz ve gelecek odaklı alt boyutlarının akademik ertelemeyi yordayıcı olması bireylerin akademik erteleme süreçleri içerisinde bu dört değişkenin ve alt boyutlarının etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gruplar bazında yapılan regresyon analizinin sonuçlarına göre, ideal grup ve disforik erteleyici gruplar için akademik ertelemenin yordayıcıları yalnızca genel erteleme iken disforik ideal grup için zaman perspektifinin gelecek yönelimi alt boyutu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Gruplararası varyansların eşit dağılmaması ve örneklem sayılarının küçük olması sebebiyle bu analiz sonuçlarının genellenebilirliğinin sınırlı olduğu düşünülmüştür.

KAYNAKLAR

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak: ergen psikolojisinde güncel gelişmeler* (B. Onur & A. Dönmez, Eds.). İmge Kitabevi. Ankara.
- Aftab, S., Klibert, J., Holtzman, N., Qadeer, K., & Aftab, S. (2017). Schemas mediate the link between procrastination and depression: Results from the United States and Pakistan. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35(4), 329-345.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* (Unpublished doctoral dissertation) University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, USA.
- Akirmak, U. (2019). The validity and reliability of the Zimbardo time perspective inventory in a Turkish sample. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0153-3>
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Unpublished Master's thesis) Middle East Technical University, Ankara.
- Ardanıç, P. (2017). *Bilişsel çarpıtmalar lçeği'nin Trçeye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve*

öz-yeterlik ile açıklanabilirliği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10.

Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamamanın psikolojisi* (1. baskı ed.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. İstanbul.

Balk, D. E. (1997). Death, bereavement and college students: A descriptive Analysis. *Mortality*, 2(3), 207-220. <https://doi.org/10.1080/713685866>

Balk, D. E. (1998). Psychological Development During Four Years Of Bereavement: A Longitudinal Case Study. *Death studies*, 22(1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/074811898201713>

Batıgün, A. D., & Ertürk, İ. Ş. (2020). Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Nesne*, 8(18), 406-421. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-18-04>

Baumeister, R. F. (1999). The nature and structure of the self: An overview. *The self in social psychology*, 1-20.

Beck, A., Ward, C., Mendelsohn, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression *rchives of general psychiatry*, 4(6), 561–571.

Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5-37.

- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 3.
- Beck, J. S., & Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford press. New York.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist, 23*(2), 207-217.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences, 24*(6), 837-846.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28*(1), 153-167.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences, 22*(6), 941-944.
- Burka, J., & Yuen, L. (2007). *Procrastination Why You Do It, What to Do About It Now* Da Capo Lifelong Books. USA.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Da Capo Lifelong Books. USA.

- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N.-L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5; SPI), 35-46.
- Buunk, B. P., & Mussweiler, T. (2001). New directions in social comparison research. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 467-475.
- Bytamar, J. M., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara University, Ankara.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Castle, J., & Phillips, W. L. (2003). Grief rituals: Aspects that facilitate adjustment to bereavement. *Journal of Loss & Trauma*, 8(1), 41-71.
- Çelik, Ç., & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması [Explanation of academic procrastination by some personal and psychological variables]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Çelik, Ç. B. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının*

etkililiğinin sınanması (Yayımlanmamış doktora tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Cerit, H. (2019). *Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla Akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, Türkiye.

Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(25).

Çetinkaya, H. (2004). *Beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi Mersin.

Chang, C. (2018). *Psychological Factors Associated with Procrastination among College Students* (Doctoral Thesis) The Chicago School of Professional Psychology,

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212.

Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005, Jun). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>

Cooley, E., Toray, T., & Roscoe, L. (2010). Reactions to Loss Scale: Assessing Grief in College Students. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 61(1), 25-51. <https://doi.org/10.2190/om.61.1.b>

- Covin, R., Dozois, D. J., Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy, 4*(3), 297-322.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16*(6), 469-489. <https://doi.org/10.1002/per.461>
- Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2015). More time to procrastinators: The role of time perspective. In *Time perspective theory; review, research and application* (pp. 305-321). Springer.
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness—eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The journal of general psychology, 135*(3), 228-240.
- Dike, I., & Emmanuel, S. O. (2019). Study on conscientiousness, academic self-efficacy and self-esteem predictive power on academic procrastination among counselling students. *Psychocentrum Review, 1*(2), 69-78.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society, 17*(1), 47-61.
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional Procrastination: Examining Personality Correlates. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*(1), 151-156.
- Ellis, A., & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.

- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977a). *Overcoming procrastination : or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Institute for Rational Living. New York.
<https://archive.org/details/overcomingprocra00elli>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977b). Overcoming procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 201-257). Institute for Rational Living. .
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet Book. New York, USA.
- Eroğlu, Y. (2019). Benlik Kurgusu. In A. Akın (Ed.), *Psikolojide Güncel Kavramlar - 2 - Benlik* (2 ed., pp. 243-252). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students* (Doctoral dissertation) ProQuest Information & Learning, USA.
- Fazio, N. M., & Palm, L. J. (1998). Attributional style, depression, and grade point averages of college students. 83, 159-162. <https://doi.org/10.2466/PR0.83.5.159-162>
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(3), 359.
- Ferrari, J. R. (1989a). Examining Personality Correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-156.
- Ferrari, J. R. (1989b). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64(3), 1057-1058.

- Ferrari, J. R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports, 68*(2), 455-458.
- Ferrari, J. R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality, 25*(3), 245-261.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality, 26*(1), 75-84.
- Ferrari, J. R. (1993). Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a “real-world” task deadline. *Personality and Individual Differences, 14*(1), 25-33.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences, 17*(5), 673-679.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality, 41*(3), 707-714.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>
- Ferrari, J. R., Driscoll, M., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought, and Undesired Attributes. *Individual Differences Research, 5*(2).
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995a). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media. USA.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995b). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media. USA.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education, 39*(2), 199-215.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*(1).
- Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (2007). Regulating speed, accuracy and judgments by indecisives: Effects of frequent choices on self-regulation depletion. *Personality and Individual Differences, 42*(4), 777-787.
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359-366.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117-140.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 34*(3), 169-186.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 20*(2), 85-94.

- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, Negative Self-Evaluation, and Stress in Depression and Anxiety. In *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment* (pp. 137-167). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In *Procrastination and task avoidance* (pp. 113-136). Springer.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.
- Games, P. A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531-565.
- Gilbert, P., Allan, S., & Tirent, D. (1991). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293-299.
- Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1987). Social comparison theory: Self-evaluation and group life. In *Theories of group behavior* (pp. 21-47). Springer.
- Gotlib, I. H., & Hammen, C. L. (2002). *Handbook of depression* (Vol. null).
- Güleç, N. (2005). *Depresyonda utanç, suçluluk, öfke ve kendilik değeri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: Implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychological Science*, 25(6), 1178-1188.
- Hammen, C., & Watkins, E. (2013). Who is affected by depression? In *Depression* (pp. 59-76). Psychology Press.
- Harriott, J., & Ferrari, J. (1996). Prevalence of Procrastination among Samples of Adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611>
- Hay, I., Byrne, M., & Butler, C. (2000). Evaluation of a conflict-resolution and problem-solving programme to enhance adolescents' self-concept. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 101-113.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs* (Unpublished Doctoral Thesis) University of Minnesota,
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256–262.
- Hisli, N. (1989, 1989). Beck depresyon envanterinin universite ogrencileri icin gecerlilik, guvenilirlik. (A reliability and validity study of Beck Depression Inventory in a university student sample). *J. Psychol.*, 7, 3-13.
<https://ci.nii.ac.jp/naid/10028183802/en/>

Islam, A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, N., & Hossain, T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS One*, *15*(8), e0238162.

Isralowitz, R., Khamenka, N., Konstantinov, V., Gritsenko, V., & Reznik, A. (2020). Fear, depression, substance misuse and related conditions among multi-national medical students at the peak of the COVID-19 epidemic. *Journal of Loss and Trauma*, 1-4.

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and Perceptions of Past, Present, and Future. *Individual Differences Research*, *1*(1).

James, W. (2007). *The principles of psychology* (Vol. 1). Cosimo, Inc.

Janis, I. L., & Mann, L. (1980). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. (Vol. 449). The Free Press. New York, NY:USA.

<https://doi.org/10.1177/000271628044900155>

Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 113-128.

Kağan, M. (2010). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 38-59.

Kaya, Z., & Savaşlı, Y. (2020). Ergenlerin Sosyal Karşılaştırma ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *8*(20).

- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Klein, W. M. (1997). Objective standards are not enough: affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 763.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32(2), 175-185.
- Knaus, W. (2010). End Procrastination Now!
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4657905>
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.
- Knaus, W. J. (2006). *The procrastination workbook : your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. New Harbinger Publ. Oakland, Calif.
- Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00038-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00038-4)
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.

- Lay, C. H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality and Individual Differences, 8*(5), 705-714.
- Lay, C. H., & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology, 16*(1), 83-96.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica, 1*, 27-46.
- Lens, W., Brown, D. R., & Veroff, J. (1986). *Frontiers of motivational psychology: Essays in honor of John W. Atkinson*. Springer Science & Business Media. New York: USA.
- Lewis, M. (1995). Aspects of the Self: From Systems to Ideas. In P. Rockat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 95-116). Elsevier Publishers.
- Lindman, H. R. (1974). *Analysis of variance in complex experimental designs*. WH Freeman & Co.
- Lobb, E. A., Kristjanson, L. J., Aoun, S. M., Monterosso, L., Halkett, G. K., & Davies, A. (2010). Predictors of complicated grief: A systematic review of empirical studies. *Death studies, 34*(8), 673-698.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343.

- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18(95), 108.
- Magalhães, P., Pereira, B., Oliveira, A., Santos, D., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2021). The Mediator Role of Routines on the Relationship between General Procrastination, Academic Procrastination and Perceived Importance of Sleep and Bedtime Procrastination. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7796.
- McCown, W., & Johnson, J. (1989). Differential arousal gradients in chronic procrastination. *American Psychological Association, Alexandria, VA*.
- McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415.
- McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (1989a). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 10(2), 197-202.
- McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (1989b). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*. *Personality and Individual Differences*, 10(2), 197-202.
- Meeter, M., Bele, T., den Hartogh, C., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998, 1998/08/01/). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)

- Mucha, M., Wisniewska, M., & Necka, E. (2020). Time perspective and self-control: metacognitive management of time is important for efficient self-regulation of behavior. *Current Issues in Personality Psychology*, 8(2), 83-91.
<https://doi.org/10.5114/Cipp.2020.97286>
- Mullen, A. (2014). *The role of psychological flexibility in procrastination* (Unpublished Master's Thesis) University of Louisiana at Lafayette,
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.
- Nuttin, J. R. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869.
- Özberk, E. H., & Kurtça, T. T. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 150-160.

- Ozer, B. U., Sackes, M., & Tuckman, B. W. (2013, Dec). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychol Rep, 113*(3), 874-884. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.113x28z7>
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. *Dissertation Abstracts International, 48*(5-B), 1543.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 239.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive Strategies, Motivation, and the Self: A Self-Regulatory Process View. In *Handbook of competence and motivation*. (pp. 548-565). Guilford Publications.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology, 59*(2), 288.
- Roberts, M. S. (2001). *Living Without Procrastination: How to Stop Postponing Your Life*. New Harbinger Publications. USA.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social forces, 68*(1), 34-44.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>

- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional Perfectionism and Academic Procrastination: Relationships with Depression in University Students1. *Psychological Reports, 73*(3_part_1), 863-871. <https://doi.org/10.1177/00332941930733pt123>
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental psychology, 41*(2), 363.
- Saracaloglu, A. S., Dinçer, B., & Gerçeker, C. S. (2018). The Relationship between Music Teacher Candidates' Academic and General Procrastination Tendencies and Test Anxiety. *Journal of Education and Training Studies, 6*(9), 174-183.
- Satici, B., Saricali, M., Satici, S. A., & Griffiths, M. D. (2020, May 15). Intolerance of Uncertainty and Mental Wellbeing: Serial Mediation by Rumination and Fear of COVID-19. *Int J Ment Health Addict, 1-12*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0>
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayinlari. Ankara.
- Sayers, C. R. (2003). *The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students* (Unpublished Master Thesis) Cleveland State University, /z-wcorg/. Cleveland, USA. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764798121&sid=1&Fmt=6&clientId=3951&RQT=309&VName=PQD>
- Saymer, B., Savaşan, E., Sözen, D., & Köknel, Ö. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11*(6), 253-265.

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/10808-000>

Sederlund, A. P., Burns, L. R., & Rogers, W. (2020, Jul). Multidimensional Models of Perfectionism and Procrastination: Seeking Determinants of Both. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/ARTN5099>

10.3390/ijerph17145099

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995, 1995/10/01). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>

Servaty-Seib, H. L., & Hamilton, L. A. (2006). Educational performance and persistence of bereaved college students. *Journal of College Student Development*, 47(2), 225-234.

Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical psychology review*, 21(6), 879-906.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.

Şimşek, M. (2018). *Lise  ğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları İle Mükemmeliyetçilik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkilerde Benlik*

Saygısının Aracı Rolü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi,
Mersin.

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013, 2/1/2013). Procrastination and the priority of short- term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/SPC3.12011>

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 269-286.

Sirois, F. M. (2014, Sep-Oct). Out of Sight, Out of Time? A Meta-analytic Investigation of Procrastination and Time Perspective. *European Journal of Personality*, 28(5), 511-520. <https://doi.org/10.1002/per.1947>

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184.

Sirrine, E. H., Kliner, O., & Gollery, T. J. (2021). College Student Experiences of Grief and Loss Amid the COVID-19 Global Pandemic. *OMEGA-Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/00302228211027461>

Sobin, C., & Sackeim, H. A. (1997). Psychomotor symptoms of depression. *American Journal of Psychiatry*, 154(1), 4-17.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984a, 10/1/1984). 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>

- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984b). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503.
- Specter, M. H., & Ferrari, J. R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5; SPI), 197-202.
- Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 297.
- Stapel, D. A., & Blanton, H. (2004). From seeing to being: subliminal social comparisons affect implicit and explicit self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(4), 468.
- Steel, P. (2007a). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychology Bulletin 133*(1), 65-94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2007b). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stevens, J. P. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah N.J.
- Stöber, J., & Joorman, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research, 25*(1), 49-60.

- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20(3), 346-363.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & Van Beek, W. (2015). *Time perspective theory: Review, research and application*. Springer.
- Strunk, K. K., Cho, Y. J., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2×2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.007>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson/Allyn & Bacon. Boston.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. (2006). Attitude and attitude change. In *The social being in social psychology*. (pp. 132-168). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- TC Sağlık Bakanlığı. (2020). *Türkiye'deki COVID-19 güncel durumu*. Retrieved Erişim tarihi 01 Şubat 2021 from <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39265/0/covid-19salginyonetimivecalismarehberipdf.pdf>
- Teközel, M. (2000). *Sosyal karşılaştırma süreçlerinde benliğin olumlu değerlendirilmesi ihtiyacının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ege Üniversitesi, İzmir.

- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_03
- Toker, B., & Avcı, R. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.0077>
- Topal, N. (2015). *Akademisyenlerde erteleme ile kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Türkçapar, M. H. (2009). *Klinik uygulamada bilişsel davranışçı terapi: depresyon*. HYB Basım Yayıncılık. Ankara.
- Türküm, A. S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik PDR hizmetleri. In R. Özyürek, F. Owen Korkut, & O. D. (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik (meslekleşme sürecindeki ilerlemeler)* (pp. 201-219). Nobel Yayın Dağıtım.
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S., & Sheehan, E. A. (2021). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000256>
- Uzun Özer, B. (2005). Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. *Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Social Science Institute, Ankara*.

- Uzun Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Uzun Ozer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E., & Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309-319.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2009). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*, 113(3), 874-884.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of the content and construct validity of four measures of procrastination* Carleton University,
- Wadkins, T. A. (1999). *The relation between self-reported procrastination and behavioral procrastination* The University of Nebraska-Lincoln., USA.
- Walsh, J. J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002, 2002/07/19/). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00148-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00148-9)
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.

- Wang, X., Lei, S. M., Le, S., Yang, Y., Zhang, B., Yao, W., Gao, Z., & Cheng, S. (2020). Bidirectional influence of the COVID-19 pandemic lockdowns on health behaviors and quality of life among Chinese adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 5575.
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling*. Texas Southern University.
- Wittmann, M., & Paulus, M. P. (2008). Decision making, impulsivity and time perception. *Trends in cognitive sciences*, *12*(1), 7-12.
- Wood, J. V., & Wilson, A. E. (2003). How important is social comparison? . In *Handbook of self and identity* (pp. 344-366). The Guilford Press.
- Wu, H., Gui, D., Lin, W., Gu, R., Zhu, X., & Liu, X. (2016, Aug). The procrastinators want it now: Behavioral and event-related potential evidence of the procrastination of intertemporal choices. *Brain Cogn*, *107*, 16-23.
<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.06.005>
- Yang, X., Liu, R.-D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021, 2021/07/17). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. Remzi Kitabevi. istanbul.
- Zabelina, E., Chestyunina, Y., Trushina, I., & Vedeneyeva, E. (2018). Time Perspective as a Predictor of Procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *238*, 87-93.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2018.03.011>

Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215.

Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2015). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. In *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp. 17-55). https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2

EKLER

EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Başkent Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencisi Ece Gözde ERGÜR tarafından yürütülen ve Öğretim Üyesi Dr. Esra GÜVEN danışmanlığında sürdürülen bir tez çalışmasıdır. Çalışma kapsamında katılımcıların belirli erteleme davranışları, bilişsel özellikleri ve zamanı algılama biçimlerine ilişkin bilgi toplamak amaçlanmaktadır.

Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve sizden alınan her türlü bilgi tamamen gizli tutulacak ve araştırmanın hiçbir kısmında kişisel bilgileriniz yayınlanmayacaktır. Sonuçları yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Bu çalışma için sizden, ekte sunulacak olan çeşitli değerlendirme araçlarını ve demografik bilgi formunu eksiksiz şekilde doldurmanız istenmektedir. Anket toplamda 8 bölümden oluşmaktadır. Bu işlem tahminen 20-25 dakika sürmektedir. Araştırma bulgularının sağlıklı olabilmesi için soruların samimi bir şekilde ve eksiksiz doldurulması oldukça önemlidir. Ölçekleri doldururken sizi tam olarak yansıtmadığını düşündüğünüz durumlarda size en yakın yanıtı işaretleyiniz.

Bu çalışmaya katılmanız karşılığında, çevrimiçi bir platform aracılığı ile (Zoom, Youtube, Google Meets vb.) Psk.Ece Gözde Ergür tarafından gerçekleştirilecek olan "Erteleme ve Zaman Algısı Süreçlerini Yönetmek" isimli çevrimiçi seminere katılma hakkı elde edeceksiniz. Bu çevrimiçi seminere katılmak istiyorsanız lütfen "**Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum**" ifadesinin altında yer alan kutuya, size davet bağlantısının gönderilebilmesi için bir e-posta adresi giriniz. Girdiğiniz e-posta adresi seminerin gerçekleştirilmesinin ardından silinecek ve hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Anket genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir ve araştırmaya katılım herhangi bir risk taşımamaktadır. Yine de katılım sırasında herhangi bir nedenden ötürü rahatsızlık hissederseniz araştırmaya katılmayı reddedebilir veya herhangi bir aşamada çalışmayı bırakabilirsiniz.

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Bu çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Ece Gözde ERGÜR (.....) ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve vereceğiniz bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğa tıklayarak bir sonraki sayfaya geçiniz. Eğer çalışmaya katılmayı kabul etmiyorsanız bu sayfayı kapatabilirsiniz.

“Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum ve önlisans, lisans, yüksek lisans veya doktora öğrencisi olduğumu onaylıyorum. Araştırmayı istediğim zaman yarıda bırakabileceğimi biliyorum. Çalışma sonucunda elde edilen bilgilerden yalnızca bu araştırma kapsamında ve bilimsel yayınlarda yararlanılmasını kabul ediyorum.”

EK 2. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kadın () Erkek () Belirtmek istemiyorum ()

2. Doğum yılınız nedir? : _____

3. Bir yüksek öğretim kurumunda öğrenci misiniz?

Evet () Hayır ()

4. Devam ettiğiniz eğitim durumunuzu lütfen seçiniz. (Yıl bazında)

Ön Lisans 1. Sınıf () Ön Lisans 2. Sınıf

Ön Lisans sürem uzadı. (Lütfen kaçınıcı yılınızda olduğunuzu belirtiniz.....)

Lisans 1. Sınıf () Lisans 2. Sınıf () Lisans 3. Sınıf () Lisans 4. Sınıf ()

Lisans 5. Sınıf () Lisans 6. Sınıf ()

Lisans sürem uzadı. (Lütfen kaçınıcı yılınızda olduğunuzu belirtiniz.....)

Yüksek Lisans 1. Sınıf () Yüksek Lisans 2. Sınıf ()

Yüksek Lisans sürem uzadı. (Lütfen kaçınıcı yılınızda olduğunuzu belirtiniz.....)

Doktora 1. Sınıf () Doktora 2. Sınıf ()

Doktora 3. Sınıf () Doktora 4. Sınıf ()

Doktora sürem uzadı. (Lütfen kaçınıcı yılınızda olduğunuzu belirtiniz.....)

5. Ders başarınız kaçtır? (Akademik Ortalamanız/GPA- 100 üzerinden/4 üzerinden):

6. Ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?

Bağımsız gelirim yok () (İşaretlendiği koşulda ailenin ekonomik durumu (düşük, orta, yüksek, çok yüksek olarak ayrı soru biçiminde sorulacaktır).

Düşük ()

Orta ()

Yüksek ()

Çok Yüksek ()

7. Şu anda çalışıyor musunuz?

Evet () **Hayır** ()

8. Kiminle yaşıyorsunuz?

Ailemle () Yalnız () Arkadaşımle ()

Partnerimle/eşimle () Yurtta ()

Diğer; Lütfen yazınız (.....)

9. Herhangi bir kronik rahatsızlığınız var mı?

***Evet** () **Hayır** ()

(Cevabın evet olduğu durumda) - *Cevabınız evet ise belirtiniz: _____

10. Daha önce herhangi bir psikolojik/psikiyatrik tanı (depresyon, kaygı bozukluğu, uyku bozukluğu, vb.) aldınız mı?

***Evet** () **Hayır** ()

(Cevabın evet olduğu durumda) - *Cevabınız evet ise belirtiniz: _____

11. Şu an psikolojik ya da psikiyatrik yardım almaya devam ediyor musunuz?

() **Evet** () **Hayır**

(Cevabın evet olduğu durumda) - Aldığınız yardımın türünü (terapi, ilaç vb) belirtiniz.

Terapi ()

İlaç ()

İlaç ve Terapi ()

Diğer; Lütfen yazınız (.....)

12. Yakın zamanda (son iki ay içerisinde) zorlayıcı bir durum (yakın hissettiğiniz birinin vefatı, ayrılık, kaza, doğal afet vb.) deneyimlediniz mi?

(...) Birinin vefatı

(...) İş kaybı ve borçlanma

(...) Romantik ilişkiden ayrılık

(...) Kaza

(...) Doğal Afet (deprem, sel, yangın vb.)

13. Yakın çevrenizde COVID-19 vakası oldu mu?

Evet () (Cevabın evet olduğu durumda 13.1, 13.2., ve 13.3. sorular açılacaktır) -

Hayır ()

13.1. Yakınlık dereceniz :

13.2. Yakınınızın COVID-19 yakalandığı zaman dilimi nedir?

Bu hafta ()

1 hafta önce ()

1 ay önce ()

1 aydan fazla oldu ()

13.3. Yakınınız COVID-19 hastalığı sebebiyle vefat etti mi?

Evet () (Cevabın evet olduğu durumda 13.3.1. sorusu açılacaktır) - **Hayır** ()

13.3.1. Yakınınızın COVID-19 hastalığı sebebiyle ne kadar süre önce kaybettiniz?

Bu hafta ()

1 hafta önce ()

1 ay önce ()

1 aydan fazla oldu ()

3 aydan fazla oldu ()

14. COVID-19 hastalığını yaşadınız mı?

Evet () (Cevabın evet olduğu durumda 14.1 ve 14.2. sorusu açılacaktır.) - **Hayır** ()

14.1. COVID-19 hastalığına yakalandığınız zaman dilimi nedir?

Bu hafta ()

1 hafta önce ()

1 ay önce ()

1 aydan fazla oldu ()

14.2. COVID-19 hastalığına yakalandıysanız durumunuz nasıl/nasıldı?

Belirtisiz geçiriyorum/geçirdim. Karantinadayım/dım. ()

Yatarak tedavi alıyorum./aldım. ()

İyileştim. ()

15. Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi yapılan derslere ne düzeyde katılım göstermektedirsiniz?

Hastalık durumu olmadığı sürece katılmaya çalışıyorum. ()

Devamsızlık hakkım kadar devamsızlık yapmaya çalışıyorum. ()

Derslerin neredeyse yarısına girmedim. ()

Neredeyse derslerin hiçbirine girmedim. ()

Derslere katılmıyorum. ()

Kaydımı dondurdum. ()

16. Uzaktan eğitim sürecinden ne kadar verim aldığınızı düşünüyorsunuz?

1. Hiç verim alamadım. ()

2. Ara sıra verim alamadığım oldu. ()

3. Kararsızım. ()

4. Sıklıkla verim aldım. ()

5. En az yüz yüze eğitim zamanındaki kadar verim aldım. ()

17. Uzaktan eğitim sürecindeki motivasyonunuzu nasıl değerlendirirsiniz?

1. Hiç motive olamıyorum. ()

2. Ara sıra motive olamadığım oldu. ()

3. Kararsızım. ()

4. Sıklıkla motive oldum. ()

5. En az yüz yüze eğitim zamanındaki kadar motivasyonum var. ()

EK 3. ÇOK BOYUTLU COVID-19 ÖLÇEĞİ

Aşağıda COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE yaşamakta olabileceğiniz duygu, düşünce ve davranışlarınıza ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınızı yanlarındaki 1 ile 5 arasındaki ölçek üzerinde işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum (1)	Katılıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Bu salgının oldukça ciddi olduğunu düşünüyorum.					
2. Bu salgın beni çok korkutuyor.					
3. Bu salgının yaşamım üzerinde ciddi etkileri var.					
4. Bu salgın beni çok üzüyor.					
5. COVID-19 hastalığına yakalanmanın çok korkuyorum.					
6. Bu salgın muhtemelen daha uzun süre (aylarca) devam edecek.					
7. Dışarıya çıktığımda mutlaka maske takıyorum.					
8. Bu salgın beni					

öfkelen diriyor .					
9. Bu salgın muhtemelen geçici olmaktan çok kalıcı.					
10. Bu salgın nedeniyle sevdiğilerimi kaybetmekten korkuyorum.					
11. Bu salgın yaşamımı çok fazla etkilemiyor.					
12. Bu salgın beni çok kaygılandırıyor.					
13. Sık sık COVID-19 belirtileri gösterip göstermediğimi kontrol ediyorum.					
14. Hastalanmamak için sık sık ellerimi yıkıyorum.					
15. Hastalanmamak için dışarıya çok az çıkıyorum.					
16. Sosyal izolasyona çok dikkat ediyorum.					
17. Dışarıya çıktığımda					

sosyal mesafeyi mutlaka korumaya çalışıyorum.					
18. Sürekli olarak salgın ile ilgili haberleri takip ediyorum.					
19. Sık sık salgın ile ilgili düşünmekten kendimi alamıyorum.					
20. Ailem/arkadaşlarım ile sürekli bu konuyu konuşuyoruz.					
21. Bu salgın hayatımı tamamen değiştirdi.					
22. Bu salgından sonra hiçbir şey eskisi gibi olmayacak.					

EK 4.YETİŞKİN ERTELEME ENVANTERİ

Aşağıdaki ifadeler, farklı durumlara ilişkin düşüncelerinizle ilgilidir. Her bir ifade bir diğerinden tamamen farklıdır, bu nedenle cevaplamadan önce lütfen her bir ifade üzerinde dikkatlice düşününüz. Aşağıda verilen derecelendirme ölçeğini kullanarak mümkün olduğunca içten cevaplar veriniz.

- 1) Benim için doğru değil
- 2) Benim için genellikle doğru değil
- 3) Benim için bazen doğru bazen doğru değil
- 4) Benim için genellikle doğru
- 5) Benim için doğru

1. Faturalarımı vaktinde öderim.*
2. Dakikiğmdir ve randevularıma zamanında giderim.*
3. Randevuma geç kalmamak için bir gece öncesinden kıyafetlerimi hazırlarım.*
4. İstememe rağmen erteliyorum.
5. İşleri zamanında yetiştiremem.
6. Eğer biri “işleri zamanında yetiştirmek” üzerine bir kurs veriyor olsaydı, katılırdım.
7. Arkadaşlarım ve ailem son dakikaya kadar beklediğimi düşünürler.
8. Önemli işleri vaktinden önce bitiririm.*
9. İşlerimi teslim tarihine yetiştirmek konusunda pek iyi değilimdir.
10. Zamanında yetişmek için koşturup duruyorum.
11. Doktor randevusu almam gerektiğinde, ertelemeyden alırım.*
12. Tanıdığım pek çok kişiden daha dakikiğmdir.*
13. Sahip olduğum şeylerin düzenli bakımını, yapmam gereken sıklıkta yaparım.*
14. Belli bir saatte bir yerde bulunmam gerektiğinde, arkadaşlarım benim gecikeceğimi tahmin ederler.
15. İşleri son dakikaya kadar ertelemek, geçmişte bana pahalıya mal oldu.

* ifadeler ters kodlamaktadır.

EK 5. BECK DEPRESYON ÖLÇEĞİ

BDE

Aşağıda, kişilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her madde bir çeşit ruh durumunu anlatmaktadır. Her maddede o ruh durumunun derecesini belirleyen 4 seçenek vardır. Lütfen bu seçenekleri dikkatle okuyunuz. Son bir hafta içindeki (şu an dahil) kendi ruh durumunuzu göz önünde bulundurarak, size en uygun olan ifadeyi bulunuz. Daha sonra, o maddenin yanındaki harfin üzerine (X) işareti koyunuz.

1)	a. Kendimi üzgün hissetmiyorum b. Kendimi üzgün hissediyorum c. Her zaman için üzgünüm ve kendimi bu duygudan kurtaramıyorum d. Öylesine üzgün ve mutsuzum ki dayanamıyorum
2)	a. Gelecekte umutsuz değilim b. Gelecek konusunda umutsuzum c. Gelecekte beklediğim hiçbir şey yok d. Benim için bir gelecek olmadığı gibi bu durum değişmeyecek
3)	a. Kendimi başarısız görmüyorum b. Herkesten daha fazla başarısızlıklarım oldu sayılır c. Geriye dönüp baktığımda, pek çok başarısızlığımın olduğunu görüyorum d. Kendimi bir insan olarak tümüyle başarısız görüyorum
4)	a. Her şeyden eskisi kadar doyum (zevk) alabiliyorum b. Her şeyden eskisi kadar doyum alamıyorum c. Artık hiçbir şeyden gerçek bir doyum alamıyorum d. Bana doyum veren hiçbir şey yok. Her şey çok sıkıcı
5)	a. Kendimi suçlu hissetmiyorum b. Arada bir kendimi suçlu hissettiğim oluyor c. Kendimi çoğunlukla suçlu hissediyorum d. Kendimi her an için suçlu hissediyorum
6)	a. Cezalandırılıyormuşum gibi duygular içinde değilim b. Sanki bazı şeyler için cezalandırılabilirmişim gibi duygular içindeyim c. Cezalandırılacakmışım gibi duygular yaşıyorum d. Bazı şeyler için cezalandırılıyorum
7)	a. Kendimi hayal kırıklığına uğratmadım b. Kendimi hayal kırıklığına uğrattım c. Kendimden hiç hoşlanmıyorum d. Kendimden nefret ediyorum
8)	a. Kendimi diğer insanlardan daha kötü durumda görmüyorum b. Kendimi zayıflıklarım ve hatalarım için eleştiriyorum c. Kendimi hatalarım için her zaman suçluyorum d. Her kötü olayda kendimi suçluyorum

9)	a. Kendimi öldürmek gibi düşüncelerim yok b. Bazen kendimi öldürmeyi düşünüyorum ama böyle bir şey yapamam c. Kendimi öldürebilmeyi çok isterdim d. Eğer bir fırsatını bulursam kendimi öldürürüm
10)	a. Herkesten daha fazla ağladığımı sanmıyorum b. Eskisine göre şimdilerde daha çok ağlıyorum c. Şimdilerde her an ağlıyorum d. Eskiden ağlayabilirdim. Şimdilerde istesem de ağlayamıyorum
11)	a. Eskisine göre daha sinirli veya tedirgin sayılmam b. Her zamankinden biraz daha fazla tedirginim c. Çoğu zaman sinirli ve tedirginim d. Şimdilerde her an için tedirgin ve sinirliyim
12)	a. Diğer insanlara karşı ilgimi kaybetmedim b. Eskisine göre insanlarla daha az ilgiliyim c. Diğer insanlara karşı ilgimin çoğunu kaybettim d. Diğer insanlara karşı hiç ilgim kalmadı
13)	a. Eskisi gibi rahat ve kolay kararlar verebiliyorum b. Eskisine kıyasla şimdilerde karar vermeyi daha çok erteliyorum c. Eskisine göre karar vermekte oldukça güçlük çekiyorum d. Artık hiç karar veremiyorum
14)	a. Eskisinden daha kötü bir dış görünüşüm olduğunu sanmıyorum b. Sanki yaşlanmış ve çekiciliğimi kaybetmişim gibi düşünüyor ve üzülüyorum c. Dış görünüşümde artık değiştirilmesi mümkün olmayan ve beni çirkinleştiren değişiklikler olduğunu hissediyorum d. Çok çirkin olduğumu düşünüyorum
15)	a. Eskisi kadar iyi çalışabiliyorum b. Bir işe başlayabilmek için eskisine göre daha çok çaba harcıyorum c. Ne olursa olsun, yapabilmek için kendimi çok zorluyorum d. Artık hiç çalışmıyorum
16)	a. Eskisi kadar kolay ve rahat uyuyabiliyorum b. Şimdilerde eskisi kadar kolay ve rahat uyuyamıyorum c. Eskisine göre bir veya iki saat erken uyanıyor, tekrar uyumakta güçlük çekiyorum d. Eskisine göre çok erken uyanıyor ve tekrar uyuyamıyorum
17)	a. Eskisine göre daha çabuk yorulduğumu sanmıyorum b. Eskisinden daha çabuk ve kolay yoruluyorum c. Şimdilerde neredeyse her şeyden, kolayca ve çabuk yoruluyorum d. Artık hiçbir şey yapamayacak kadar yorgunum
18)	a. İştahım eskisinden pek farklı değil b. İştahım eskisi kadar iyi değil c. Şimdilerde iştahım epey kötü d. Artık hiç iştahım yok

19)	a. Son zamanlarda pek fazla kilo kaybettiğimi/aldığımı sanmıyorum b. Son zamanlarda istemediğim halde iki buçuk kilodan fazla kaybettim/aldım c. Son zamanlarda beş kilodan fazla kaybettim/aldım d. Son zamanlarda yedi buçuk kilodan fazla kaybettim/aldım
20)	a. Sağlığım beni pek endişelendirmiyor b. Son zamanlarda ağrı, sızı, mide bozukluğu, kabızlık gibi sıkıntılarım var c. Ağrı sızı gibi bu sıkıntılarım beni çok endişelendiriyor d. Bu tür sıkıntılar beni öylesine endişelendiriyor ki başka bir şey düşünemiyorum
21)	a. Son zamanlarda cinsel yaşantımda dikkatimi çeken bir şey yok b. Eskisine göre cinsel konularla daha az ilgileniyorum c. Şimdilerde cinsellikle pek ilgili değilim d. Artık cinsellikle hiçbir ilgim kalmadı

EK-6. SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ

Kendilik Algısı Değerlendirmesi

Sizin de bildiğiniz gibi, hepimiz arada sırada kendimizi diğer insanlarla karşılaştırır ve kişiliğimize ilişkin bazı değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler sonucunda kendimizle ilgili bazı fikirler ediniriz. **Sizin de kendinizle ilişkili bazı kişisel görüşleriniz** mutlaka vardır. Şimdi lütfen aşağıdaki maddeleri tek tek okurken, her bir maddedeki sıfatın hangisinin sizi daha iyi yansıttığını düşünün. **Sizi en iyi yansıtan sayıyı** bularak üzerine (X) işareti koyun. Sayılar **küçüldükçe “sol”** taraftaki sıfatların sizi en iyi yansıttığı; **büyüdüğüçe “sağ”** taraftaki sıfatların **sizi en iyi yansıttığı** anlamına gelmektedir.

Yetersiz	1	2	3	4	5	6	Yeterli/üstün
Beceriksiz	1	2	3	4	5	6	Becerikli
Başarısız	1	2	3	4	5	6	Başarılı
Sevilmeyen biri	1	2	3	4	5	6	Sevilen biri
İçe dönük	1	2	3	4	5	6	Dışa dönük
Yalnız	1	2	3	4	5	6	Yalnız değil
Dışta bırakılmış	1	2	3	4	5	6	Kabul edilmiş
Sabırsız	1	2	3	4	5	6	Sabırlı
Hoşgörüsüz	1	2	3	4	5	6	Hoşgörülü
Söyleneni yapan	1	2	3	4	5	6	İnisiyatif sahibi
Korkak	1	2	3	4	5	6	Cesur
Kendine güvensiz	1	2	3	4	5	6	Kendine güvenli
Çekingen	1	2	3	4	5	6	Atılgan
Dağınık	1	2	3	4	5	6	Düzenli
Pasif	1	2	3	4	5	6	Aktif
Kararsız	1	2	3	4	5	6	Kararlı
Antipatik	1	2	3	4	5	6	Sempatik
Boyun eğici	1	2	3	4	5	6	Hakkını arayıcı

Sahin, N.H., Sahin, N. (1992). Adolescent Guilt, Shame and Depression in Relation to Sociotropy and Autonomy Paper presented at the World Congress of Cognitive Therapy, June 17-23, Toronto, Canada, 1992.

EK 7. DÜŞÜNME TÜRLERİ ÖLÇEĞİ

DÜŞÜNME TÜRLERİ ÖLÇEĞİ

Yönerge: Bu kısımda, kullandığınız farklı düşünme türleri hakkında bilgi edinmek istemekteyiz. İzleyen kısımda, 10 tür düşünme türü okuyacaksınız. Size her bir düşünme türünün açıklaması verilecektir. Ayrıca düşünme türünü açıklamaya yardımcı olacak iki vaka örneği de okuyacaksınız. Biri sosyal ilişkilere (arkadaşlar, eşler ya da aile gibi) ve diğeri kişisel başarılarla değinen (bir testi geçme ya da işle ilgili bir görevde başarısız olma gibi) iki vaka örneği her bir düşünce türü için verilecektir. Bu örnekler, her bir düşünme türünün gerçek hayat senaryosu içinde nasıl görüldüğünü anlamanızda size yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır.

Sizden istenen, açıklanan düşünme türünü anlamaya çalışmanızdır. Daha sonra sizden bu düşünme türünü ne sıklıkla kullandığınızı değerlendirmeniz beklenmektedir. Daha önce açıklanan iki alanda (sosyal ilişkiler ve başarı) bu düşünme türünü ne sıklıkta kullandığınız konusunda düşünmeniz istenecektir. Lütfen cevaplarınızı iyice düşündükten sonra veriniz.

A. ZİHİN OKUMA

İnsanlar bazen başkalarının onlar hakkında olumsuz düşündüğünü varsayarlar. Bu durum, diğer kişi olumsuz herhangi bir şey söylemediğinde bile ortaya çıkabilir. Bu, bazen, zihin okuma olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

1. Ayşe, erkek arkadaşı Kerem ile kahve içmektedir. Kerem durgundur ve Ayşe ters giden bir şeyin olup olmadığını sorar. Kerem 'iyi' olduğunu söyler. Ayşe ona inanmaz. Kerem'in kendisiyle mutsuz olduğunu düşünür.

Lütfen, bu örnekte olduğu gibi, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler ve aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla zihin okuma yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Mert, haftalardır bir proje üzerinde çalışmaktadır. Sonunda patronuna projenin bitmiş halini teslim eder. Patronunun projesi konusunda ne düşündüğünü merak etmektedir. Birkaç gün geçtikten sonra Mert, patronunun onun beceriksiz olduğunu düşünüyor olmasından endişe etmeye başlar.

Lütfen, bu örnekte olduğu gibi başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla zihin okuma yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

B. FELAKETLEŞTİRME

İnsanlar gelecek hakkında olumsuz öngörülerde bulunabilirler. Bu öngörüler için yeterli kanıt olmadığında, bu durum Felaketleştirme olarak adlandırılır. Örneklerle açıklamak için lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Enis'in üniversitedeki ilk yılıdır. Biyoloji sınavından 70 almıştır. Hemen, dersi düşük bir derece ile tamamlayacağına ve mezun olmakta çok zorlanacağına dair endişe etmeye başlar.

Lütfen, başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Felaketleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Duygu'nun erkek arkadaşı, ona ilişkileri hakkında bazı geribildirimler verir. Duygu'ya kendi arkadaşları ile biraz daha fazla zaman geçirmek istediğini söyler. Onun bu ifadelerine dayanarak Duygu, uzaklaşacaklarını ve sonunda ayrılacaklarını düşünmeye başlar.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler ve aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Felaketleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

C. İKİ UÇLU (YA HEP YA HİÇ) BİÇİMİNDE DÜŞÜNME

İnsanlar değerlendirmeler yaptığında, olayları “ya...ya...” olarak görürler. Örneğin, bir konser iyi ya da kötü olarak düşünülür. Diğer taraftan, insanlar değerlendirme yaparken grinin tonlarını da görebilirler. Örneğin, bir konserin bazı olumsuz yönleri olabilir, ama genel olarak oldukça iyi olarak değerlendirilebilir. Bir kişinin herhangi bir şeyi iyi ya da kötü olarak görmesine Ya hep - ya hiç biçiminde düşünme diyoruz. Bu noktayı daha iyi açıklamak için, aşağıdaki pasajları okuyunuz.

1. Baran, bir sınavdan B alır. Hayal kırıklığına uğramış hisseder, çünkü notu A değildir. O, sınavlardaki başarıyı şu şekilde görme eğilimindedir : “Bir iş ya tam yapılır ya da başarısızlıktır.”

Lütfen, başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Ya hep- Ya hiç düşünme biçimini kullandığınızı değerlendiriniz.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Emel, birinden ya hoşlanan ya da ondan nefret eden tarzda bir kişidir. Ya onun “İyi Kitabı”ndasınız ya da değilsinizdir.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla “Ya hep-Ya hiç” düşünme biçimini kullandığınızı değerlendiriniz.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

D. DUYGUDAN SONUCA ULAŞMA

İnsanlar öyle “hissettikleri” için bir şeyin doğru olduğuna inanabilirler. Örneklemek için lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Filiz'in arkadaşları, herkes için yeterli bilet alamadıkları için, onun kendileri ile birlikte konsere glemeyeceğini söylerler. Filiz, onların kendisini bilerek dışlamadığını bilse de, kendisini *reddedilmiş* hissetmektedir. Bu nedenle, bir tarafı reddedildiğine inanmaktadır.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Duygusal Mantık Yürütme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Patronu Selim'e şirketteki performansının iyi olduğunu söyler. Yine de Selim daha iyi yapıp yapamayacağını merak etmektedir. Aslında, kendisini başarısız hissetmektedir. Sonuç olarak, başarısız olduğuna inanmaya başlar.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Duygusal Mantık Yürütme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

E. ETİKETLEME

İnsanlar kendilerini *belli bir tür insan* olarak etiketleyebilirler. Bu durum, kötü bir şey meydana geldikten sonra ortaya çıkarsa Etiketleme olarak adlandırılır. Örnekleme için lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Bir sosyal etkinlik sırasında Selim, bir kadını dansa kaldırmak ister. Kadın onu geri çevirir. Sonuç olarak, Selim kendini *başarısız* biri olarak görür.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Etiketleme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Ders esnasında, Nihal'in öğretmeni sorunun cevabını bilen var mı diye sorar. Nihal el kaldırır ve bir cevap verir. Öğretmeni: "Maalesef, yanlış cevap. Cevabı bilen başka biri var mı?" diye sorar. Nihal kendi kendisine bir *salak* olduğunu söyler.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Etiketleme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

F. ZİHİNSEL FİLTRELEME

İnsanlar bazen, bilgi için filtre kullanırlar. Olumlu ve olumsuz bilgi olduğunda, onlar sadece olumsuz odaklanırlar. Bu durum, Zihinsel Filtreleme olarak adlandırılır. Örneklerle açıklamak için lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Aslı, erkek arkadaşı Furkan'a kulak misafiri olur. Furkan, arkadaşlarına kendisinden bahsetmektedir. Furkan: "Evet, şu ana kadar her şey mükemmel gidiyor. O, gerçekten akıllı ve eğlenceli biri. Çok ortak yönümüz var. Bazen, biraz talepkar olabiliyor ama sorun yok." Demektedir. Furkan'ın daha çok olumlu şeyler söylemesine rağmen, Aslı olumsuz yorum üzerinde durur ve kendini kötü hisseder.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Zihinsel Filtreleme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Burak, bir lise öğrencisidir. Son denemesi ile ilgili öğretmenin yorumlarını okumaktadır. Öğretmeni: "Düşüncelerini ifade etmede mükemmel bir tarzın var. Yazım tarzını gerçekten çok beğeniyorum. Ancak, bir fikirden diğerine geçerken daha iyi geçişler yapmaya çalışmalısın." yazmıştır. Burak, iyi bir performans sergilemiş olmasına rağmen, sadece bu küçük eleştiriyi düşünmekte ve kendisini yetersiz hissetmektedir.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Zihinsel Filtreleme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

G. AŞIRI GENELLEME

Olumsuz bir olay meydana geldiğinde, insanlar daha kötü şeylerin olacağını varsayarlar. Bir örüntünün başlangıcı olarak olumsuz olayı görürler. Örneklerle açıklamak için lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Sibel ve erkek arkadaşı yeni ayrılmışlardır. Sibel kendi kendine : "Asla istikrarlı bir ilişki içine girmeyeceğim" şeklinde düşünür.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Aşırı Genelleme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Volkan yakın zamanda matematik sınavında başarısız olmuştur. Kendi kendine: "Herhalde diğer derslerin sınavlarında da başarısız olacağım" şeklinde düşünür.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Aşırı Genelleme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

H. KİŞİSELLEŞTİRME

İnsanlar, öyle olmasa bile, olumsuz şeylerden kendilerinin sorumlu olduğuna inanabilirler. Diğer bir deyişle, olumsuz bir olayı ele alıp, bunun nedeninin kendileri olduğunu varsayabilirler. Bu durum, Kişiselleştirme olarak adlandırılır. Örneklerle açıklamak için, lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Selen'in şirketi önemli bir anlaşmayı gerçekleştirmeyi başaramaz. Buna rağmen birçok insan, bu proje üzerinde çok sıkı çalışmıştır. Selen bunun, kendi hatası olduğunu varsaymaktadır.

Lütfen başarıyla ilgili durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Kişiselleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Tolga'nın en iyi arkadaşı son zamanlarda kötü bir ruh hali içindedir ve onunla ilişki kurmak zor bir hal almıştır. Tolga, arkadaşının bu şekilde davranmasına neden olacak yanlış bir şey yaptığını sanmaktadır.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Kişiselleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

İ. ZORUNLULUK İFADELERİ (...MELİ, ...MALI)

İnsanlar bazen olayların *belli bir şekilde* olması gerektiği veya kendilerinin belli niteliklere sahip olmak zorunda olduğunu düşünürler. Örneklerle açıklamak için lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz:

1. Bülent, sınavdan 85 aldığı için üzgündür, çünkü en azından 90 alması *gerektiğini* düşünmektedir. Birçok şey hakkındaki bu düşünceleri sık sık ortaya çıkmaktadır (örneğin, futbol oynarken asla pas kaçırmaması *gerektiğini*; odasının sürekli belli bir şekilde düzenlenmesi *gerektiğini* hissetmektir).

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Zorunluluk ifadeleri kullandığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

2. Melis, sosyal ortamlarda komik ve ilgi çekici olması gerektiğine inanmaktadır.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Zorunluluk ifadeleri kullandığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

J. OLUMLUYU AZIMSAMA veya YOK SAYMA

İnsanlar bazen başarılarına gelen olumlu şeyleri yok sayabilirler. Bu durum, "Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma" olarak adlandırılır. Örneklerle açıklamak için, lütfen aşağıdaki pasajları okuyunuz.

- A- Büşra, bir emlakçı olarak çalışmaktadır. Patronu ona, son satışta harika bir iş çıkardığını söyler. Büşra, başarısını görmezden gelir, çünkü ona göre kendisi muhtemelen 'sadece şanslıdır'.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Olumluyu küçültme veya Yetersiz Bulma düşünme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

B- Can kız arkadaşıyla ilk buluşması için hazırlanmaktadır. Arkadaşları kendisine iyi göründüğünü söylerler. Can, onların iltifatını görmezden gelir, çünkü sadece nazik olmaya çalıştıklarını düşünmektedir.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Olumluyu küçültme veya yetersiz bulma düşünme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her

zaman

EK 8. TUCKMAN AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, aşağıda belirtilen ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını belirtmeniz için hazırlanmıştır. Lütfen, Her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını karşısındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Lütfen cevaplarınızda mümkün olduğu kadar dürüst ve içten olunuz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Önemli olsalar bile, işleri bitirmeyi gereksiz yere ertelerim.					
2. Yapmaktan hoşlanmadığım şeylere başlamayı ertelerim.					
3. İşlerin teslim edilmesi gereken bir tarih olduğunda, son dakikaya kadar beklerim.					
4. Çalışma alışkanlıklarımı geliştirmeyi ertelerim.					
5. Bir şeyi yapmamak için bahane bulmayı başarıyorum.					
6. Ders çalışmak gibi sıkıcı işlere dahi gerekli zamanı ayırırım. (T)					
7. Ben iflah olmaz bir zaman savurganıyım					
8. Ben bir zaman savurganıyım ama bunu düzeltmek için hiçbir çaba gösteremiyorum					
9. Bir şeyi yapacağıma dair önce kendime söz verir, sonra kararımı uygulamayı ağırdan alırım.					
10. Bir eylem planı yaptığımda, onu takip ederim. (T)					
11. Bir işe başlayamadığımda kendimden nefret ederim, ama yine de bu beni harekete geçirmez.					
12. Önemli işleri her zaman vaktinden önce tamamlarım. (T)					
13. Bir işe başlamanın ne kadar önemli olduğunu bilsem de başlayamadan tikanır kalırım.					
14. Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir. (T)					

EK 9. ZİMBARDO ZAMAN PERSPEKTİFİ ENVANTERİ

Her maddeyi okuyunuz, ve her madde için olabildiğince dürüst bir şekilde "Sizin karakterinizi ne kadar yansıtıyor veya sizin için ne kadar doğru?" sorusunu cevaplayınız. Aşağıdaki ölçeği kullanarak uygun kutucuğu işaretleyiniz.

- (1) Hiç doğru değil
- (2) Doğru değil
- (3) Ne doğru ne yanlış
- (4) Doğru
- (5) Çok doğru

1. Bir kutlama için arkadaşlarla bir araya gelmenin hayattaki en büyük zevklerden biri olduğuna inanırım.					
2. Çocukluğumu hatırlatan manzaralar, sesler ve kokular sıklıkla harika anıları geri getirir.					
3. Kader hayatımda birçok şeyi belirler.					
4. Sık sık hayatımda neleri farklı yapmalıydım diye düşünürüm.					
5. Kararlarım genellikle etrafımdaki şeylerin ve insanların etkisi altında kalır.					
6. Bir kişinin günü sabahtan planlamış olmalı.					
7. Geçmişim hakkında düşünmek bana keyif verir.					
8. Düşünmeden hareket ederim.					
9. İşlerin zamanında bitmemesi beni endişelendirmez.					
10. Bir şeyi başarmak istediğimde kendime hedefler belirlerim ve bu hedeflere ulaşmak için belirli yöntemler düşünürüm.					
11. Her şeyi göz önünde bulundurduğumda, geçmişimde hatırlanacak kötüden daha çok iyi şeyler bulunmaktadır.					
12. En sevdiğim şarkıyı dinlerken, genellikle zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
13. Yarımın işlerini yetiştirmek ve diğer gerekli işleri yapmak, bu akşamın eğlencesinden önce gelir.					
14. Her şey olacağına varır, bu nedenle ne yaptığımın bir önemi yoktur.					

15. Geçmiş güzel günlerin nasıl olduğunu anlatan hikayeleri dinlemekten hoşlanırım.					
16. Acı veren geçmiş deneyimlerim, zihnimde sürekli canlanır.					
17. Hayatımı mümkün olduğunca dolu dolu yaşamaya çalışırım; anı yaşarım.					
18. Randevulara geç kalmak keyfimi kaçıtır.					
19. Tercihen, her günümü son günümümüş gibi yaşamak isterim.					
20. Güzel zamanlara ait mutlu anılar kolayca aklıma gelir.					
21. Arkadaş ve yetkililere karşı olan yükümlülüklerimi zamanında yerine getiririm					
22. Geçmişten payıma düşen reddedilme ve kötü muameleden nasibimi aldım.					
23. Fevri kararlar veririm.					
24. Her günümü planlamaya çalışmak yerine, olduğu gibi yaşarım.					
25. Geçmişimde, düşünmek istemediğim oldukça fazla tatsız anı var.					
26. Hayatıma heyecan katmak benim için önemlidir.					
27. Geçmişimde, geri alabilmeyi istediğim hatalar yaptım.					
28. Yaptığım işten keyif almanın işi zamanında bitirmekten daha önemli olduğunu düşünürüm.					
29. Çocukluğuma özlem duyarım.					
30. Bir karar vermeden önce, yarar ve zararları tartarım.					
31. Risk almak hayatımı sıkıcı olmaktan kurtarır.					
32. Bana göre, hayat yolculuğunun tadını çıkarmak, sadece varış noktasına odaklanmaktan daha önemlidir.					
33. Olaylar nadiren beklediğim gibi gelişir.					
34. Eskiye ait tatsız görüntüleri unutmak benim için zordur.					
35. Hedef, sonuç ve çıktılarını düşünmem gerektiğinde, bu durum sürecin keyfini kaçıtır ve faaliyetlerimin akışını bozar.					
36. Anın tadının çıkarırken bile, kendimi geçmişte yaşadığım benzer deneyimlerle kıyaslama yaparken bulurum.					

37. Her şey sürekli değiştiği için geleceğe dair plan yapamazsınız.					
38. Hayatımın gidişatı benim etkiyemeyeceğim güçler tarafından kontrol edilir.					
39. Yapabileceğim bir şey olmadığı için, gelecek hakkında kaygılanmanın bir anlamı yoktur.					
40. İstikrarlı bir şekilde ilerleyerek, projeleri zamanında tamamlarım.					
41. Ailem bir şeylerin eskiden nasıl olduğuyla ilgili konuşurken, kendimi bunları duymazdan gelirken bulurum.					
42. Hayatıma heyecan katmak için riskler alırım.					
43. Yapılacaklar listesi hazırlarım.					
44. Genellikle, mantığımdan ziyade kalbimin sesini dinlerim.					
45. Yapılması gereken bir iş olduğunu bildiğimde, cezbedici diğer şeylere karşı koyabilirim.					
46. Kendimi anın heyecanına kapılırken bulurum.					
47. Günümüz hayatı fazla karmaşık; geğmişin daha basit hayatını tercih ederdim.					
48. Arkadaşlarımın öngörülebilir davranmalarındansa spontane davranmalarını tercih ederim.					
49. Düzenli olarak tekrarlanan aile ritüelleri ve geleneklerini severim.					
50. Geğmişte başıma gelen kötü şeyleri düşünürüm.					
51. Eğer benim ilerlememi sağlayacaksa, zor ve ilginç olmayan görevlerde çalışmaya devam ederim.					
52. Kazandıklarımı bugün keyif için harcamak, yarının güvencesi için biriktirmekten daha iyidir.					
53. Genellikle şans, sıkı çalışmaktan daha iyi sonuç getirir.					
54. Hayatta kağırmış olduğum iyi şeyler hakkında düşünürüm.					
55. Yakın ilişkilerimin tutkulu olmasını severim.					
56. İşlerimi yetiştirmek için her zaman vakit olacaktır.					

EK 10. ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2021-35280



1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-605.99-35280
Konu : Ece Gözde Ergür'ün Etik Onay
Başvurusu Hk.

26.05.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.04.2021 tarih ve 29216 sayılı yazınız.

Enstitünüz Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece Gözde Ergür'ün, Dr. Öğretim Üyesi Esra Güven danışmanlığında yürütmeyi planladığı "Depresyon ve Erteleme Eğilimlerine Göre Akademik Ertelemenin Yordayıcıları; Benlik Algısı, Zaman Algısı ve Bilişsel Çarpıtmalar" başlıklı yüksek lisans tez çalışması değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSC4A963A3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-uni-versitesi-ebys>

Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Bilgi için: Gamze SONBAY

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Koordinatör

Telefon No:0 312 246 67 40 Faks No:0 312 246 66 05

Telefon No: 246 66 66 / 2078

e-Posta:adk@baskent.edu.tr İnternet Adresi:www.baskent.edu.tr

Keş Adresi:baskentuni-versitesi@hs02.kep.tr



Sayı : 17162298.600-127
Konu : Tez Çalışması

18 MAYIS 2021

İlgili Makama

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece Gözde Ergür'ün, Dr. Öğretim Üyesi Esra Güven danışmanlığında yürütmeyi planladığı "Depresyon ve Erteleme Eğilimlerine Göre Akademik Ertelemenin Yordayıcıları; Benlik Algısı, Zaman Algısı ve Bilişsel Çarpıtmalar" başlıklı yüksek lisans tez çalışması değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.
Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Kudret Güven	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Ali Sevgi	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Işıl Bulut	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Can Mehmet Hersek	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/ Olumsuz	

Prof. Dr. Özcan Yağcı, Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece Gözde Ergür'ün, Dr. Öğretim Üyesi Esra Güven danışmanlığında yürütmeyi planladığı "Depresyon ve Erteleme Eğilimlerine Göre Akademik Ertelemenin Yordayıcıları; Benlik Algısı, Zaman Algısı ve Bilişsel Çarpıtmalar" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının başarılı tasarlandığı ve uygun olduğu görüşlerini iletmişlerdir.