

Üniversite Öğrencilerinde Erteleme Davranışının ve Akılcı Olmayan İnançlar İle Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Simay Karadal

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ağustos 2024
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Sibel Dinçyürek

2. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

3. Yrd. Doç. Dr. Ayşe Bengisoy

ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Doğu Akdeniz Üniversitesinde farklı fakültelerde lisans eğitimi gören 250'si kadın, 177'si erkek toplam 427 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla Erteleme Eğilimleri Ölçeği, öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerini belirlemek için Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla da Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Veriler SPSS 24'te analiz edilmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi, erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançların düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet açısından yapılan tüm karşılaştırmalarda bağımsız örnekler t-testi ile fakülte, sınıf düzeyi, not ortalaması, algılanan zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik ve algılanan kaygı düzeyine göre tüm karşılaştırmalarda tek yönlü Anova testiyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Anova testi karşılaştırmalarda anlamlı farklılıkların görüldüğü durumlarda, varyans homojenliği kriteri sağlanması ve gruplardaki katılımcı sayılarının eşit olmaması dikkate alındığında LSD testi ile ikili karşılaştırmalar yapılarak Post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arası ilişkiler, erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler yanı sıra akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon analizleri yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranış düzeyleri orta düzeyin çok az üzerinde, akılcı olmayan inanç düzeyleri orta düzeyde, bilinçli farkındalık düzeyleri ise orta düzeyin üzerinde olduğu bulgulanmıştır. Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışı ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif ve orta düzeye çok yakın, akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık arasında ters yönde zayıf, erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Elde edilen bulgular, yapılan araştırmalarla birlikte tartışılmış ve araştırmacılara ve ruh sağlığı çalışanlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Erteleme, Akılcı Olmayan İnançlar, Akılcı İnançlar, Bilinçli Farkındalık

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between procrastination behavior, irrational beliefs and mindfulness levels of university students. A total of 427 university students (250 female and 177 male) studying undergraduate education in different faculties at Eastern Mediterranean University (EMU) participated in the study.

As data collection tools, the Procrastination Tendencies Scale was used to measure students' procrastination tendencies, the Abbreviated General Attitude and Belief Scale was used to determine students' irrational belief levels, the Mindfulness Scale was used to determine students' mindfulness levels, and the personal information form developed by the researcher was used to collect demographic information of the students.

The data were analyzed in SPSS 24. Descriptive analyses were conducted to determine the levels of mindfulness, procrastination behavior and irrational beliefs. Independent samples t-test was used for all comparisons in terms of gender and one-way Anova test was used for all comparisons according to faculty, grade level, grade point average, perceived time management, perceived perfectionism and perceived anxiety level. In cases where significant differences were observed in the Anova test comparisons, post-hoc analyses were performed by making pairwise comparisons with the LSD test, taking into account the homogeneity of variance criteria and the unequal number of participants in the groups. Pearson correlation analyses were conducted to determine the relationships between university students' procrastination behaviors and irrational beliefs, the relationships between procrastination behaviors and mindfulness levels, as well as the relationships between irrational beliefs and mindfulness.

It was found that procrastination behavior levels of university students were slightly above the middle level, irrational belief levels were at the middle level, and mindfulness levels were above the middle level. There was a positive and very close to medium level relationship between procrastination behavior and irrational beliefs, a weak relationship between irrational beliefs and mindfulness in the opposite direction, and a medium level, negative significant relationship between procrastination behavior and mindfulness levels in university students.

The findings were discussed together with the researches and suggestions were made for researchers and mental health workers.

Anahtar Kelimeler: University Students, Procrastination, Irrational Belief, Rational Belief, Mindfulness

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans sürecinde her türlü emeğini ve desteğini eksik etmeyen, iyi kötü her anımda yanımda hissettiğim, mesleki kariyerime beni cesaretlendirip yoluma ışık tutan, sabrını ve anlayışını eksik etmeyen değerli akıl hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bugünkü mesleki bilgimde ve konumumda bulunmamda bilgisini, emeği eksik etmeyen ve desteklerini her zaman hissettiğim, beni meslektaşları olarak gören değerli lisans ve lisansüstü hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında desteklerini ve sevgilerini eksik etmeyen, her hayalimde yanımda olan ve beni maddi manevi destekleyen canım annem Türkan Karadal'a ve babam Selehattin Karadal'a, sevgilerini her zaman hissettiğim canım kardeşlerim Baran Karadal'a ve Kıvanç Karadal'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İyi veya kötü her anımda yanımda olan desteğini bir an olsun esirgemeyen, her düştüğümde yeniden ayağa kaldıran ve bana motivasyon veren yol arkadaşım sevgili Mert Korkmaz'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Son olarak hayatımın her anında sevgi ve desteklerini eksik etmeyen isimlerini sayamadığım canım arkadaşlarım ve dostlarımın hepsine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
KISALTMALAR	xvi
TABLO LİSTESİ	xvii
ŞEKİL LİSTESİ	xx
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi	8
1.3 Araştırmanın Amacı	9
1.4 Problem Cümlesi	10
1.5 Alt Problemler	10
1.6 Sınırlılıklar	11
1.7 Sayıtlar	11
2 KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1 ERTELEME DAVRANIŞI	12
2.1.1 Erteleme Davranışının Tarihsel Kökeni	12
2.1.2 Erteleme Davranışının Tanımları	13
2.1.3 Erteleme Davranışının Nedenleri	14
2.1.4 Erteleme Davranışının Boyutları	15
2.1.4.1 Bilişsel Boyutu	16
2.1.4.2 Davranışsal Boyutu	16
2.1.4.3 Duyuşsal Boyutu	17

2.1.5 Ertelemenin Türleri.....	17
2.1.6 Erteleme Döngüsü.....	20
2.1.7 Ertelemenin Sonuçları.....	24
2.1.8 Ertelemenin Kuramsal Açıklamaları	26
2.1.8.1 Psikianalitik ve Psikodinamik Kuram.....	26
2.1.8.2 Davranışçı Kuram	29
2.1.8.3 Bilişsel ve Bilişsel Davranışçı Kuram	31
2.1.8.4 Zaman Yönetimi Kuramı	33
2.2 AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR	34
2.2.1 Bilişsel Davranışçı Terapi.....	34
2.2.1.1 Aaron T. Beck’in Bilişsel Terapi Modeli.....	35
2.2.1.1.1 Otomatik Düşünceler	37
2.2.1.1.2 Ara İnançlar	38
2.2.1.1.3 Temel İnançlar	39
2.2.1.1.4 Bilişsel Çarpıtmalar	40
2.2.1.2 Albert Ellis’in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli	42
2.2.1.2.1 Akılcı (Rasyonel) İnançlar.....	44
2.2.1.2.2 Akılcı Olmayan İnançlar.....	48
2.2.1.2.3 ABC-DE Modeli	52
2.3 BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MİNDFULNESS).....	56
2.3.1 Bilinçli Farkındalığın Tarihsel Gelişimi	56
2.3.2 Bilinçli Farkındalık Kavramı	59
2.3.3 Bilinçli Farkındalığın Temel Adımları	61
2.3.3.1 Dikkat.....	62
2.3.3.2 Niyet.....	62

2.3.3.3 Tutum	63
2.3.4 Bilinçli Farkındalık Tutumları	63
2.3.4.1 Yargılamama	63
2.3.4.2 Sabır	64
2.3.4.3 Başlangıç (Acemi) Zihni	65
2.3.4.4 Güven	65
2.3.4.5 Çabalamama	65
2.3.4.6 Kabul	66
2.3.4.7 Bırakma	66
2.3.5 Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temelleri	67
2.3.5.1 Psikanaliz/ Psikodinamik Kuram	67
2.3.5.2 Hümanistik Kuram	68
2.3.5.3 Varoluşçu Kuram	68
2.3.5.4 Geştalt Kuramı	69
2.3.5.5 Bilişsel Davranışçı Terapi	69
2.3.6 Bilinçli Farkındalık Temelli Uygulamalar	70
2.3.6.1 Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction- MBSR)	71
2.3.6.2 Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy- MBCT)	71
2.3.6.3 Diyalektik Davranış Terapi (Dialectical Behavior Therapy- DBT)	72
2.3.6.4 Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy- ACT)	73
2.4. BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİ	73

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	75
2.5.1 Ertelemeye İlgili Araştırmalar	75
2.5.1.1 Ertelemeye İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	75
2.5.1.2 Ertelemeye İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	80
2.5.2 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Araştırmalar	85
2.5.2.1 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	85
2.5.2.2 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	90
2.5.3 Bilinçli Farkındalıkla İlgili Araştırmalar	94
2.5.3.1 Bilinçli Farkındalıkla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar ...	94
2.5.3.2 Bilinçli Farkındalıkla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .	99
3 YÖNTEM.....	104
3.1 Araştırmanın Modeli	104
3.2 Evren ve Örneklem.....	104
3.3 Veri Toplama Araçları.....	107
3.3.1 Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO).....	107
3.3.2 Erteleme Eğilimleri Ölçeği	108
3.3.3 Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği (KGTİÖ)	109
3.3.4 Kişisel Bilgi Formu.....	110
3.4 Verilerin Toplanması.....	110
3.5 Veri Analizi	111
4 BULGULAR.....	113
4.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeyleri	113
4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeyleri.....	114

4.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri	116
4.4 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı, Akılcı Olmayan İnanç Düzeyleri ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Bağımsız Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması.....	116
4.4.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışının Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	117
4.4.1.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	117
4.4.1.2 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Fakültelere Göre Karşılaştırılması	117
4.4.1.3 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	118
4.4.1.4 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Not Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması	118
4.4.1.5 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Zaman Yönetimine Göre Karşılaştırılması	119
4.4.1.6 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Algılanan Mükemmeliyetçiliğe Göre Karşılaştırılması	121
4.4.1.7 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Algılanan Kaygı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	122
4.4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	123
4.4.2.1 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	123

4.4.2.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Fakültelere Göre Karşılaştırılması	124
4.4.2.3 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	126
4.4.2.4 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	127
4.4.2.5 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Zaman Yönetimine Göre Karşılaştırılması	129
4.4.2.6 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Algılanan Mükemmeliyetçiliğe Göre Karşılaştırılması	133
4.4.2.7 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Algılanan Kaygıya Göre Karşılaştırılması	136
4.4.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	139
4.4.3.1 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	139
4.4.3.2 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Fakültelere Göre Karşılaştırılması	140
4.4.3.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	140
4.4.3.4 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	141
4.4.3.5 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Zaman Yönetimine Göre Karşılaştırılması	141

4.4.3.6 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Algılanan Mükemmeliyetçiliğe Göre Karşılaştırılması	143
4.4.3.7 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Algılanan Kaygı Düzeyine Göre Karşılaştırılması	144
4.5. Üniversite Öğrencilerinde Erteleme Davranışının ve Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler	145
4.5.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışları İle Akılcı Olmayan İnançları Arası İlişkiler	145
4.5.2 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışları İle Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arası İlişkiler.....	146
4.5.3 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arası İlişkiler.....	147
5 TARTIŞMA VE YORUM	149
5.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranış Düzeyine ve Erteleme Davranışının Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	149
5.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeyine ve Akılcı olmayan İnançların Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	158
5.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyine ve Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	167
5.4 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışları ile Akılcı Olmayan İnançlar Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması	175

5.5 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması	178
5.6 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması	179
5.7 Üniversite Öğrencilerinde Erteleme Davranışının ve Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Tartışılması.....	181
6 SONUÇLAR VE ÖNERİLER	183
6.1 Sonuçlar.....	183
6.2 Öneriler.....	188
6.2.1 Araştırmacılara Öneriler	188
6.2.2 Rehber ve Psikolojik Danışmanlara, Psikologlara Öneriler	189
KAYNAKÇA.....	190
EKLER.....	222
Ek 1: Katılımcı Bilgilendirme Formu	222
Ek 2: Aydınlatılmış Onam.....	224
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu.....	225
Ek 4: Bilinçli Farkındalık Ölçeği	227
Ek 5: Erteleme Eğilimi Ölçeği	229
Ek 6: Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği	230
Ek 7: Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzni	233
Ek 8: Erteleme Eğilimi Ölçeği İzni	234
Ek 9: Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği	235

KISALTMALAR

ACT	Kabul ve Kararlılık Terapisi
ADDT	Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
BİFÖ	Bilinçli Farkındalık Ölçeği
BT	Bilişsel Terapi
DAÜ	Doğu Akdeniz Üniversitesi
DBT	Diyalektik Davranış Terapi
DT	Davranışçı Terapi
KGTİÖ	Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği
MBCT	Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi
MBSR	Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Alternatif inançlar ve ilgili duygusal ve davranışsal sonuçlar.....	55
Tablo 3.1: Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin tanımlayıcı özellikleri.....	105
Tablo 4.1: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri.....	113
Tablo 4.2: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri.....	114
Tablo 4.3: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri	116
Tablo 4.4: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin cinsiyete göre t-test analizi sonuçları.....	117
Tablo 4.5: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin fakültelere göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları	117
Tablo 4.6: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları	118
Tablo 4.7: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin not ortalamalarına göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	119
Tablo 4.8: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin zaman yönetimine göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	119
Tablo 4.9: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçiliğe göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	121
Tablo 4.10: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin algılanan kaygı düzeylerine göre tek yönlü Anova analizi sonuçları	122
Tablo 4.11: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin cinsiyete göre t-test analizi sonuçları	123

Tablo 4.12: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin fakülterlere göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	124
Tablo 4.13: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin sınıf düzeyine göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	126
Tablo 4.14: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin not ortalamasına göre tek yönlü Anova analizi sonuçları	128
Tablo 4.15: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin zaman yönetimine göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	130
Tablo 4.16: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının algılanan mükemmeliyetçiliğe göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	133
Tablo 4.17: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan kaygısına göre tek yönlü Anova analizi sonuçları	136
Tablo 4.18: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre t-test analizi sonuçları.....	139
Tablo 4.19: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin fakültere göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	140
Tablo 4.20: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	140
Tablo 4.21: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin not ortalamasına göre tek yönlü Anova analizi sonuçları	141
Tablo 4.22: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin zaman yönetimine göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	141
Tablo 4.23: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçiliğe göre tek yönlü Anova analizi sonuçları.....	143

Tablo 4.24: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin algılanan kaygı düzeyine göre tek yönlü Anovaanalizi sonuçları	144
Tablo 4.25: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arası ilişkiler	145
Tablo 4.26: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arası ilişkiler	146
Tablo 4.27: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arası ilişkiler	147

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Otomatik düşünceler ve inançlar modeli	38
Şekil 2: Dogmatik olmayan tercih modeli	45
Şekil 3: Felaketleştirici olmayan düşünce modeli.....	46
Şekil 4: Yüksek hayal kırıklığı toleransı model.....	46
Şekil 5: Kendini ve başkalarını kabul modeli	47
Şekil 6: Felaketleştirme modeli.....	50
Şekil 7: Düşük hayal kırıklığı tolerans modeli.....	51
Şekil 8: Kendini/ başkalarını/ hayatı alaşağı etme modeli	52
Şekil 9: ABC modeli	53
Şekil 10: Bilinçli farkındalık yapı taşları	62

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Modern toplumunda zaman önemli bir değer olarak kabul edilmektedir. Toplumsal yaşamın gereklilikleri, iş, okul ve yaşam döngüsü içerisinde bireyler birden çok görev ve sorumluluklara maruz kalırlar. Erteleme, bireylerin görev ve sorumluluklarından genellikle kaçınılmaz olumsuz veya hoş olmayan sonuçlarına rağmen yine de yerine getirmeyi ihmal ettiği davranış biçimidir (Balkıs ve Duru, 2006). Farklı yıllarda erteleme davranışı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiği zaman, en çok erteleme davranışı gösteren bireylerin üniversite öğrencileri olduğu görülmüştür (Ellis ve Knaus 1977 ; Stell, 2007; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Öztürk Başpınar, 2020).

Türk Dil Kurumu (TDK) ertelemeyi “*Sonraya bırakmak; tehir etmek, tecil etmek, talik etmek.*” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Erteleme kelimesinin İngilizce karşılığı ise Latince kökenli Procrastination’dur. “Pro” ileri veya ileriye anlamına gelirken, “crastinus” gelecekle ilgili anlamına gelir (Steel, 2007). Cambridge Dictionary ertelemeyi “*Yapılması gereken bir şeyi, genellikle hoş olmayan veya sıkıcı olduğu için sürekli olarak ertelemek*” ve “*bir şeyi yapmayı geciktirmek*” olarak tanımlamaktadır (Cambridge Dictionary, 2023).

Erteleme tarih boyunca şikayet edilen konulardan biri olmuştur. MÖ 500’de yazılan Hinduizm kutsal metinlerinden olan Bhagavad Gita’da, Antik Yunan edebiyatına ait olan MÖ 800’de yazılan Hesiodos şiirlerine, 1. Elizabeth

dönemindeki atasözlerine kadar pek çok kaynak ertelemeye referans olarak gösterilebilir (Steel, 2007). Sanayi Devrimi sonrası ile toplumda erteleme kötü bir olgu olarak görülmeye başlanmıştır (Thakkar, 2009). Bunun nedeni ise sanayi devrimiyle beraber gelen taahhütler ve gerekli olan son tarihlerdir. O zamandan beri erteleme tembellik, zayıflık hatta günahkarlık olarak kabul edildi ve işlevsiz bir davranış veya mantıksız bir davranış gecikmesi olarak olumsuz çağrışım yapan bir kavrama, modern toplum sorununa dönüştü (Stell, 2007; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995).

Erteleme davranışını bilimsel olarak ilk defa araştıran araştırmacılar bazı tanımlar geliştirmişlerdir. Burka ve Yuen'e (1983) göre erteleme, bireyin rahatsızlık hissedene kadar bir işi ya da görevi geciktirmesidir. Lay, (1986) erteleyicileri bireyin önceki deneyimlerinden yola çıkarak bir görevi tamamlamak için yeterli süreyi hesaplamada akılcı olmayan çıkarımlara sahip olduklarını düşünmektedir. Solomon ve Rothblum'a (1984) göre ise ertelemeye kötü zaman yönetimi etkili olsa da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan karmaşık bir olgudur.

Başlarda erteleme davranışını zaman yönetimi problemi olarak ele alınsa da sonraki araştırma bulgularına göre ertelemenin sadece zaman yönetimi sorunu olmadığını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu bulunmuştur (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme davranışıyla ilgili literatür incelendiğinde ertelemenin tek bir nedende uzlaşamadığı, birden çok nedenden kaynaklandığı görülmektedir. Zaman yönetimindeki yetersizlik (Steel, 2007), mantıksız inançlar (Balkıs ve Duru, 2019), motivasyon (Katz, Eilott ve Nevo, 2014), kişilik özellikleri (Doğan, Kürüm ve Kazak, 2017), mükemmeliyetçilik (Flett, Blankstein ve Koledin, 1992; Kandemir, 2014), düşük öz-saygı (Beswick vd., 1988; Ferrari, 1991), öz-yeterlilik inancı (Kandemir, 2014), başarısızlık korkusu

(Balkıs ve Duru, 2022), karar verme (Ekşi ve Dilmaç, 2010) temel erteleme nedenleri arasında sayılabilmektedir.

Kişiliğin ertelemenin yordayıcılardan biri olduğu bilinmektedir (Steel, Brothen ve Wambach, 2001; Watson, 2001; Steel, 2007; Doğan vd., 2017). Kişilik ve ertelemeye ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu beş faktörlü kişilik kuramı baz alınarak yapılmıştır (Steel vd., 2001; Watson, 2001; Steel, 2007). Yapılan çalışmalarında nevrotik kişilik özelliğine sahip bireylerin erteleme eğiliminin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Steel vd., (2001) yaptığı çalışmada nevrotik kişilik özelliğine sahip bireylerin kaygı, olumsuz duygulanım ve düşük benlik saygısına sahip oldukları; Watson (2001)'e göre ise kaygı, öfkeli düşmanlık, depresyon, düşük öz farkındalık, dürtüsellik ve kırılganlık özelliklerini de barındırdıkları bulgulanmıştır. Nevrotikliğin getirdiği diğer özellikleriyle erteleme davranışı ile aralarında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Ferrari, 1991; Ferrari, 1993; Fleet vd., 1992; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Katz vd., 2014; Doğan vd., 2017).

Erteleme davranışına sahip insanların genel ruh halinin yoğun olarak kaygılı olduğu, yaklaşan teslim tarihleriyle beraber kişinin ortaya çıkacak sonuçları düşünmesine bağlı olarak kaygı seviyesinin de yükselebileceği söylenebilir (Steel vd., 2001). Ertelemenin diğer yordayıcılarından biri olan mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlar da kaygı gibi duygu durumunun oluşmasına sebep olmaktadır ve bu üç değişken arasında neden sonuç ilişkisi bulunduğu düşünülmektedir.

Mükemmeliyetçilik ve erteleme literatürde geniş bir yer kaplamaktadır. Erteleme davranışı ve mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin sahip bireylerin bazı ortak özellikleri bulgulanmıştır. Her iki özelliğe sahip bireylerde yüksek standartlar, gerçekçi olmayan inançları onaylamak ve hata yapma korkusu gibi özellikler görülmektedir (Fleet vd., 1992). Mükemmeliyetçi bireylerin disiplin, kararlılık,

başarı gibi olumlu; kaygı, depresyon, erteleme gibi olumsuz özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Çapan, 2010).

Ellis ve Knaus (1977), ertelemeyi akılcı olmayan inançlardan kaynaklanan duygusal bir rahatsızlık olarak tanımlamaktadır ve ertelemenin üç akılcı olmayan inançtan dolayı ortaya çıktığını savunur; kendini aşağılama, hayal kırıklığına karşı düşük tolerans ve düşmanlık (Balkıs ve Duru, 2022b). Akılcı duygusal davranışçı terapiye (ADDT) göre dört farklı akılcı olmayan inanç türü bulunmaktadır. Temel akılcı olmayan inanç olan mutlak zorunluluk ve olmalı düşüncesi (talepkarlık), sonuçları olduğundan kötü düşünme (felaketleştirme), bazı koşullara tahammül edilemeyeceği inancı (düşük hayal kırıklığı toleransı) ve genel olumsuz değerlendirme (kendini/diğerlerini/dünyayı değerlendirme) (Dryden ve Branch, 2008, s. 8-13).

Akılcı olmayan inançlar genellikle dört farklı spesifik durumda ortaya çıkmaktadır; başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, öz-bilinç eksikliği ve değerlendirilme kaygısı (Steel, 2007). Özellikle kendine yönelik mükemmeliyetçilik başarısızlık korkusuna bağlı olarak akılcı olmayan inançların oluşumuna neden olmaktadır (Burka ve Yuen, 2008). Başarısızlık korkusu oluşmasına neden olan faktörlerden biri ise bireyin onaylanma isteğidir (Fleet vd., 1992). Birey değerli bir insan olduğunu kanıtlamak için iyi yapmalıyım düşüncesine sahiptir (Beswick vd. 1988). Akılcı olmayan inançlara sahip bireyler iyi yapma yeteneklerinden şüphe edebilirler (düşük öz-yeterlilik) ve yeterince iyi bir performans sergilemediklerinde yetersiz oldukları inançlarına (düşük öz-saygı) kapılabilirler. Ferrari (1993), yaptığı çalışmada erteleme davranışı ile düşük öz-değer ve yüksek öz-sunum, öz-farkındalık ve öz-aşağılık eğilimleri ile arasında ilişki bulgulamıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi erteleme davranışı birden çok kavramla

örtüşmekte ve neden sonuç ilişkisi içerisinde bulunmaktadır. Bireyler geçmişten gelen deneyimlerine bağlı olarak mükemmeliyetçilik tutumuna, değerlendirilme korkusuna, başarısızlık korkusuna, onaylanma ihtiyacı, hata yapma korkusu gibi duygu ve düşüncelere sahip olabilir. Bu durumlara bağlı olarak bireyler görev ve sorumluluklarını gözünde büyüterek yüksek düzeyde stres veya kaygı barındırabileceği ve sonuç olarak sorumluluklarından kaçarak erteleme davranışında bulunabileceği düşünülmektedir. Kısacası erteleme davranışı bireylerin yaşamını stresli, komplike ve kontrol edilemez bir duruma getirdiği söylenilebilir (Balkıs ve Duru, 2022a).

Erteleme davranışı, farklı kuramsal yaklaşımlardan araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur (Ferrari vd., 1995). Akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT), akılcı olmayan inançların, ertelemenin sebebi olarak görür ve ertelemenin devam etmesinde önemli bir faktör olduğunu savunur (Ellis ve Knaus, 1977). Ertelemenin ilk akılcı duygusal davranışsal formülasyonları Ellis ve Knaus (1977) tarafından yapılmıştır. Mutlakiyetçi ve katı taleplerin (neredeyse her şeyi iyi yapmak, başkalarının onayını almak, rahatlık ihtiyacı ve başkaları tarafından adil davranılmak) erteleme davranışına katkıda bulunduğunu savunmuşlardır. Bu katı talepler karşılanmadığında kaçınmaya neden olan ve üstesinden gelinmesi zor veya çok zor olarak görülen endişe yaratır (Ellis 2003; Ellis ve Dryden 1997).

Bireyler bir göreve dair rahatsız edici düşünce ve yargılara sahip olduklarında, var olan işlerini bir kenara bırakıp görevle alakasız başka işlerle meşgul olarak bu rahatsızlıktan kaçma eğiliminde olurlar ve bu da ertelemeye neden olmaktadır (Sirois ve Pychyl, 2013). Şu andaki dikkatin ve mevcut davranışın farkındalığın temel bileşenleri göz önüne alındığında ertelemeye ilişkin açıklamalar, erteleme ile farkındalık arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir.

Kabat-Zinn (1994), farkındalığı sürekli, kasıtlı, spesifik ve ön yargısız bir şekilde dikkatin şu ana verilmesi olarak tanımlamıştır. Bear (2003), farkındalığı iç ve dış uyaranların ortaya çıkmasıyla devam eden sürecin yargılamadan gözlemlenmesi olarak tanımlamıştır. Bishop vd., (2004) ise farkındalığı mevcut anın deneyiminin farkında olmak olarak tanımlamıştır. Bilinçli farkındalığın yargılamayan yönü, farkındalığı yüksek bireyler erteleme özelliğinden biri olan görevden kaçınma olasılığını azaltabileceği düşünülmektedir. Farkındalığı yüksek bireylerin farkındalık, dikkat, tepkisiz ve öz düzenleme yönlerinin erteleme ile ilişkilendirilebilir (Schütte ve Bolger, 2020). Farkındalığın bireylerin kendini düzenlemesini kolaylaştırabileceğini ve erteleme davranışını azaltabileceğini düşündürmektedir (Cheung ve Ng, 2019).

Erteleme davranışı gösteren bireylerin odak noktası da şimdiki zaman olsa da yargısızca kabul durumu olduğu düşünülmemektedir. Çünkü bireyler erteleme davranışına bağlı olarak akılcı olmayan inançlar geliştirip kendilerine yönelik yargıda bulunduğu düşünülür. Alanyazındaki çalışmaların bir kısmı farkındalığın erteleme üzerindeki olumlu etkisini doğrularken, bir kısmı ise erteleme bireylerin farkındalık seviyelerini etkilediğini göstermiştir. Şimdiki zaman odaklı farkındalık hali erteleme davranışındaki şimdiki zaman ruh hali ile ters bir ilişki göstereceği düşünülmektedir (Sirois ve Tosti, 2012). Erteleme yargısızca kabulü üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmacılar ise erteleme eğilimi olan bireylerin tipik olarak kendilerini olumsuz bir bakış açısı ile değerlendirdiğini ve özeleştiriyeye eğilimli olduklarını, bunun da yargılayıcı bakış açısı ile düşünceye ve kaçınmaya daha fazla yol açabileceğini düşünmektedirler (Flett vd., 1995; Sirois ve Stout, 2011; Tice vd., 2001).

Cheung ve Ng (2019) farkındalığın erteleme üzerindeki ve erteleme

farkındalık üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma her biri arasında altı ay ara bulunan dört farklı zaman diliminde veri toplanmıştır. Çapraz gecikmeli panel modeline dayanarak, eğilimsel farkındalığın sonraki ertelemelerin daha düşük düzeylerini öngördüğü ve ertelemenin sonraki farkındalığın daha düşük düzeylerini öngördüğünü bulgulamıştır. Bu araştırma farkındalık ve erteleme arasındaki çift yönlü ilişkiyi doğrular niteliktedir. Sürekli farkındalığın daha iyi dikkat sürdürme yeteneği ve daha az erteleme davranışıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Ertelemeyle ilgili daha önceki çalışmalarda yola çıkılarak bilinçli farkındalığın erteleme davranışını azaltmada faydalı olabileceği düşünülmektedir (Schüttele ve Bolger, 2020; Cheung ve Ng, 2019; Rad vd., 2023).

Bu konularla ilgili alanyazın incelendiği ve yukarıda da ifade edildiği gibi üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının temelinde değerlendirilme korkusu, mükemmeliyetçilik, kaygı, olumsuz zaman yönetimi, başarılı olma ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı gibi pek çok akılcı olmayan inançların yer aldığı düşünülmektedir. Erteleme davranışının genel ruh hali olan kaygı ve stres durumu öğrencilerin yaşam standartlarını, akademik veya iş yaşamı başarılarını, özgüvenlerini ve öz-saygılarını etkilediği de düşünülmektedir. Bireyin bilinçli farkındalık durumunun ise akılcı olmayan inançlarını fark etmesine ve sorgulamasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bilinçli farkındalığın; akılcı olmayan inançlar üzerinden erteleme davranışına, doğrudan bilinçli farkındalığın erteleme davranışı üzerinde ve erteleme davranışının yol açtığı duygu durumları üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın Önemi

Erteleme davranışı bireyin günlük yaşamını, akademik hayatını ve iş yaşamını etkilemektedir. Yurt dışında pek çok kavramla ilişkisi incelenen erteleme kavramı ülkemizde henüz yeterince incelenmeyen konulardan biridir. Ertelemenin bireylerin yaşamına etkisi düşünüldüğünde bu alanda yapılacak çalışmaların önleme ve müdahale boyutlarında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Akılcı olmayan inançlar, bilişsel kuramların temel kavramlardan biridir. Talepkarlık, felaketleştirme, düşük hayal kırıklığı toleransı ve benliğin genel değerlendirmesine bağlı olarak ortaya çıkabilen akılcı olmayan inançlar bireylerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Balkıs ve Duru, 2022). Akılcı olmayan inançlar bireylerin gündelik yaşamında nasıl davranacağını etkileyen nedenlerden biridir. Bireylerin kaygı, depresyon, stres gibi durumları arasında ilişkileri bulunmuştur (Balkıs ve Duru, 2019).

Akılcı olmayan inançların erteleme davranışı üzerinde etkisi olduğu daha önceki çalışmalarda bulgulanmıştır (Flett vd, 2012; Steel, 2007; Balkıs ve Duru, 2022). Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda erteleme davranışı ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye ve erteleme üzerindeki etkisine odaklanılmıştır (Beswick vd., 1988; Bridges ve Roig, 1997; Ferrari ve Emmons 1994; Stell, 2007; Balkıs ve Duru, 2019, 2022a).

Atalay'a (2019, s.15) göre bilinçli farkındalık, şimdiki zaman içerisinde olanlara dikkat etmek, dikkatin niteliğini fark etmek ve tüm bu farkındalığı acele etmeden, yargılamadan kabul etmektir. Farkındalık dikkatin bulunulan ana odaklanmasına ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini sağlayan bir zihin ve beden pratiğidir (Kabat-Zin, 2003). Yeni bir kavram olarak hayatımıza giren bilinçli farkındalık üzerinde çalışmalar çok yenidir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise

kaygı, depresyon, anksiyete gibi pek çok bilişsel kökenli ruhsal problemlere bilinçli farkındalığın iyi geldiği bulgulanmıştır (Çatak ve Ögel, 2010). Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda erteleme ile farkındalık ilişkisini ele alan bazı çalışmalar yer almaktadır (Srois ve Tosti; 2012; Flett vd., 2016; Schutte ve Bolger, 2020; Cheung ve Ng, 2019; Rad vd., 2023; Luo, Ma ve Hu, 2023).

Bu çalışmada erteleme davranışı, akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalık kavramlarının ilişkisi incelenmiştir. Literatürde erteleme ve akılcı olmayan inançlar, erteleme ve bilinçli farkındalık, akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalık kavramları ayrı ayrı ele alınsa da bu üç kavramın bir arada olduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu eksikliğe yapılan bu çalışma ile katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada bu üç kavramın cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik düzeyi ve algılanan kaygı düzeyine yönelik sorular ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda üniversitelerde bulunan rehberlik ve araştırma merkezlerinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sunan diğer kurumlarda çalışan uzmanlara bu konularda önleyici hizmetler sunması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı, akılcı olmayan inançları ve bilinçli farkındalık düzeylerinin; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik düzeyi, algılanan kaygı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin

incelenmesidir.

1.4 Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.5 Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar düzeyleri nedir?
3. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri nedir?
4. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Fakülteye,
 - c. Sınıf düzeylerine,
 - d. Genel akademik not ortalamasına,
 - e. Zaman yönetimine,
 - f. Algılanan mükemmeliyetçiliğe,
 - g. Algılanan kaygı düzeyine, göre farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Fakülteye,
 - c. Sınıf düzeylerine,
 - d. Genel akademik not ortalamasına,
 - e. Zaman yönetimine,
 - f. Algılanan mükemmeliyetçiliğe,
 - g. Algılanan kaygı düzeyine, göre farklılık göstermekte midir?
6. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri;

- a. Cinsiyete,
- b. Fakülteye,
- c. Sınıf düzeylerine,
- d. Genel akademik not ortalamasına,
- e. Zaman yönetimine,
- f. Algılanan mükemmeliyetçiliğe,
- g. Algılanan kaygı düzeyine, göre farklılık göstermekte midir?

7. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Erteleme Eğilimleri Ölçeği”, “Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği” ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde öğrenim gören Eğitim, Hukuk, Turizm ve İletişim Fakültelerinde okuyan ve anadili Türkçe olan öğrenciler ile sınırlıdır.

1.7 Sayıtlar

1. Araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerin ölçekler ve kişisel bilgi formuna objektif ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma içerisinde kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir bir oranda ölçüm yaptığı varsayılmaktadır.

Bölüm 2

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erteleme davranışı, akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalığa yönelik açıklamalar, kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 ERTELEME DAVRANIŞI

2.1.1 Erteleme Davranışının Tarihsel Kökeni

Modern bir hastalık gibi görülen erteleme davranışı düşünülenin aksine insanlık tarihiyle beraber geliştiğinden söz edebiliriz. Ulaşılabilen birçok antik yazılı kaynaklarda ertelemeden söz edilmiştir (Steel, 2007). Antik uygarlıklardan Babil'in lideri Hammurabi'nin kurallarında, Hinduizm'e ait olan yaklaşık MÖ 500 yılında yazılan Bhagavad Gita metninde ertelemeden bahsedilmiştir (Wilson ve Nguyen, 2012; Steel, 2007). MÖ 800'lü yıllarda Yunan şair Hedroid tarafından yazılan bir şiirde *"İşi erteleyen bir adam her zaman yıkımla karşı karşıyadır."* söz etmiştir (Thakkar, 2009). Bir başka şair Robert Geerene ise 1584 yılında ertelemeden *"...gecikmenin tehlikeyi doğurduğunu ve tehlikelerdeki ertelemenin aksiliklerin anası olduğunu göreceksiniz."* şeklinde bahsetmiştir (Itamar Shatz, t.y).

Tarih boyunca var olan erteleme davranışı Sanayi Devrimi ve zamanın etkin kullanımıyla bireyin sosyal değeri arasında gelişen ilişki ile Batı toplumlarında görünürlüğünü arttırarak dikkat çekmeye başlamıştır (Knaus, 2000). Dikkatleri yakın zamanda üzerine çeken erteleme davranışının literatürdeki yeri de yakın zamana dayanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerin sonlarına doğru ilgi

görmeye başlamıştır (Wilson ve Nguen, 2012). Knaus'un (1973, 1979) ve Ellis ve Knaus'un (1977) yaptığı çalışmalar erteleme hakkındaki ilk referansları oluşturmaktadır (Knaus, 2000). Erteleme ve geciktirme davranışına yönelik akademik ilgi yoğunluğu ise 1990'larda başlamıştır (Öztürk Başpınar, 2020).

2.1.2 Erteleme Davranışının Tanımları

Erteleme, “yarına ertelemek” anlamına gelen Latince bir kelime olan “Procrastinatus”tan türetilmiştir. Pro- “ileri”, crastinus- “yarının, yarına ait” anlamlarına gelir, Oxford Sözlüğü procrastinatus kelimesini “genellikle yapmak istemediğiniz için yapmanız gereken bir şeyi geciktirme eylemi” olarak tanımlamıştır (Oxford, Dictionary, 2024). Türk Dil Kurumu ise ertelemek kelimesini “*sonraya bırakmak; tehir etmek, tecil etmek, talik etmek*” olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu, 2024)

Erteleme davranışının alan yazındaki tanımına baktığımızda pek çok farklı tanımlar yer aldığı görülmektedir. Araştırmacılar erteleme davranışının farklı yönlerine vurgular yaparak farklı tanımlamalar yapmışlardır. Lay, (1986) erteleyicilerin önceki deneyimlerinden yola çıkarak bir görevi tamamlamak için gerekli süreyi hesaplamada akılcı olmayan çıkarımlara sahip olabileceklerini düşünmektedir. Lay’a göre erteleme akıldışılığın bir kısmı devam eden ve yaklaşan görevlerdeki öncelikleri belirlemede başarısız olunmasıdır (Lay, 1986).

Knaus, (2000) ertelemeyi bilişsel ve davranışsal kaçınma süreçlerinin sonucu olarak tanımlamaktadır. Knaus’a göre erteleme genellikle birbiriyle örtüşen iki kategoriye ayrılmaktadır; sosyal erteleme ve kişisel erteleme. Sosyal sorumluluklarını yerine getirmeyen insanlar sosyal olarak ertelerler, bireylerin doğrudan kendi hayatlarını etkileyecek şekilde gereksiz yere etkilemesini ise kişisel erteleme olarak kategorize etmiştir (Knaus, 2000).

Zaman yönetimi erteleme davranışında önemli bir role sahip olsa da erteleme davranışı için bilişsel, davranışsal ve duyuşsal etkenler de eş zamanlı etki edilmektedir. Sonuç olarak erteleme davranışı zaman yönetimindeki eksikliklerini duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerin bütünü olan karmaşık bir kavram olarak tanımlanabilir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Milgram, (1995) ertelemeye kişinin deneyimlediği ya da hayal ettiği endişenin etken bir moderatör değişkeni olarak görmektedir, bu kişileri de endişeli erteleyiciler olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler kendilerini aciz ve işlerini düzgün bir şekilde idare edemediklerini hissederek kendilerini suçlarlar. Aşırı derecede erteleyen bireylerin genellikle kaçınma davranışı alışkanlığı olan, bireysel odaklı, savunmacı, kişisel yeterlik veya güven duygusundan yoksun bireyler olarak tanımlanırlar (Ferrari vd., 1995).

2.1.3 Erteleme Davranışının Nedenleri

Ertelemenin nedenlerine dair alanyazındaki pek çok çalışma yapılmıştır, yapılmaya da devam etmektedir. Erteleme davranışının nedenlerden birkaç tanesi aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- a. Rahatsızlık Duygusu (dysphoric affect):** Disforik duygulanım olarak da geçen bu kavram olumsuz duygusal tepkiyi ifade eder. Klasik öğrenme kuramına göre bireyler hoşlandıkları görevleri direkt yaparken hoşlanmadıkları görevleri yapmaktan kaçınırlar veya isteksizce yaparlar. Rahatsızlık duygusu da bireylerin yapmaktan keyif almadıkları durumlardan kaçınması olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988).
- b. Kapalı Olumsuzlaştırma (covert negativizm):** Bireylerin gönüllü oldukları görevlerde daha hızlı hareket edip, görevleri tamamladıkları

görülmektedir. Fakat dayatılan, zorunlu bırakılan görevlerde bireylerin yüksek düzeyde erteleme davranışı eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Bireylerdeki bu özel motivasyon durumu kapalı olumsuzlaştırma olarak tanımlanmaktadır (Milgram vd., 1988).

- c. Algılanan Yetersizlik (perceived incompetence):** Bir görevi ertelemedeki bir diğer neden ise başarısızlık korkusudur (Ferrari, 1991; Flett vd, 1992). Görevi ertelemde bireyin yeterliliğine karşı güveni yoktur, bu güvensizliğe karşı erteleme davranışı gösterir. Fakat algılanan yetersizlik de tek başına erteleme davranışına etken değildir; çünkü yüksek yeteneklere sahip bireyler de rahatsızlık hissi ile erteleme davranışı gösterebilirler (Milgram vd., 1988; Steel, 2007).
- d. Zaman Yönetimi (time management):** Erteleme davranışını etkileyen bir diğer neden ise bireylerin zaman yönetimini başarısız olmasıdır. Bireylerin önceliklerini belirleyememesi, verimli ve aktif çalışma planlarının olmaması gibi zaman yönetimine dair olumsuz alışkanlıklara sahip olmaları ertelemelerine neden olmaktadır (Balkıs, 2007).
- e. Kişilik Özellikleri (personality characteristics):** Bireyin sahip olduğu akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçilik, depresyon, kaygı, vicdanlılık, dürtüsellik, dürüstlük gibi kişilik özellikleri bireyin erteleme davranışına neden olabilmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Steel, 2007; Doğan vd., 2017).

2.1.4 Erteleme Davranışının Boyutları

Yapılan çalışmalar sonucunda ertelemenin etkisiz zaman yönetimi becerisinden çok daha fazlası olduğu; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere çok boyutlu bir yapıdan oluştuğu bulgulanmıştır (Ferrari, 1994).

Solomon ve Rothblum (1984)'e göre erteleme davranışı başarısızlık korkusu, biliş ve duygulanımların yanı sıra çalışma alışkanlıklarıyla da benzer nitelikte ilişkilidir. Yapılan araştırmalar ertelemenin psikolojik değişkenlerin karmaşık etkileşimini de içeren çok katmanlı bir kavram olduğu söylenebilir (Bridges ve Roig, 1997).

2.1.4.1 Bilişsel Boyutu

Blunt ve Pschyl (2000)'e göre kişinin amaçları ile gerçek davranışlar arasındaki uyumsuzluk erteleme davranışının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Bireylerin görevleriyle ilgili olmayan duygularla ve kontrol edilemeyen bilişlerle meşgul olmaları ve görevlerine odaklanamadıklarında erteleme davranışı ortaya çıkmaktadır.

Solomon ve Rothblum (1984), başarısızlık korkusu öğrencilerin erteleme davranışı üzerindeki en etkili biliş olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmek, mükemmeliyetçilik, düşük öz saygı da erteleme üzerinde etkili olan bilişlerdendir. Çocukluk döneminde mükemmeliyetçi ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların yetişkinlik dönemlerinde başaramadıklarında kaygılanabilir, kendini değersiz hissedebilir. Kişisel değer ve yeteneklerinin ölçüldüğü durumlarda bireyler görevlerini yapmak yerine oyalanmaya başlayarak erteleme davranışı sergileyebilirler (Ferrari, 1994). Ellis ve Knaus (1977), erteleme davranışının yanlış düşünme, akılcı olmayan inançlar ve zaman yönetimin problemi ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

2.1.4.2 Davranışsal Boyutu

Yapılması zorunlu olan görevler veya kararlar için gerekli zamanın harcanmaması, oyalanılması ertelemenin davranışsal boyutunu oluşturmaktadır (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995). Bireyler yapmak zorunda oldukları görevleri

erteledikleri zaman yaptıkları aktiviteleri (televizyon izlemek, video oyunları oynamak) daha az sinir bozucu olarak değerlendirmektedirler. Erteleme sürecinde yapılan aktiviteler bireylerin sınava çalışmak, ödevler üzerinde çalışmak gibi zorunlu görevlerinin hayal kırıklığına karşı alternatif dikkat dağıtıcı faaliyetler olarak gördükleri söylenebilir (Blunt ve Pychyl, 2000).

Steel (2007) bireyler o anın arzuları ile hareket edebilirler ve bu duruma bağlı erteleme davranışında bulunma ihtimalleri yükselebilir. İleri bir zamana yönelik düşüncelerin birey üzerinde bir ağırlık oluşturmadığı göz önüne alınırsa bireyler uzun vadedeki sorumluluklarından kaçarak anlık tatminler peşinde koşacağı düşünülür.

2.1.4.3 Duyuşsal Boyutu

Depresyon, kaygı ve düşük özsaygı gibi başarısızlık korkusuyla ilişkili psikolojik faktörlerin hepsi ertelemeye ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Rothblum vd. 1986; Senécal, vd., 1995; Haycock vd., 1998). Bireyler erteleme davranışında bulunduklarında anksiyete, umutsuzluk, suçluluk, başarısızlık, kızgınlık, pişmanlık gibi birçok duygu yaşamaktadırlar. Bu duygular erteleme davranışının duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Burka ve Yuen, 2008).

Erteleme davranışının duyuşsal boyutundaki bir diğer önemli faktör ise olumsuz duygunun azlık ve çokluk miktarıdır. Rahatsızlık seviyesi bireye göre farklılık göstereceği ve bireysel bir durum olduğu belirtilmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984; Rothblum vd., 1986).

2.1.5 Ertelemenin Türleri

Alanyazın incelendiğinde ertelemenin türleri hakkında farklı kategorileştirmeler var olduğu görülmüştür. Bunlardan biri de literatürde temel olarak dört başlıktan oluşmaktadır;

- I. Akademik Erteleme:** Farklı akademik görevlerde (ödevi yazmayı, sınavlara çalışmayı, haftalık ödevleri okumayı) öğrencilerin erteleme davranışı sergilemesidir. Kaygı, karar vermede zorlanma, başarısızlık korkusu gibi durumların öğrencilerin akademik ertelemelerine neden olduğu söylenebilir (Solomon ve Rothblum, 1984; Rothblum vd., 1986).
- II. Günlük Erteleme:** Bireylerin gündelik işlerini (faturaların ödenmesi, market alışverişinin yapılması, gerekli evrakların hazırlanması...) iyi planlamamasından dolayı gerekli zaman diliminde başka işlerle uğraşması, farkında olmadan gündelik işlerini son ana bırakmasıdır (Lay, 1986; Milgram vd., 1988).
- III. Karar Vermeyi Erteleme:** Belirli bir zaman aralığı içerisinde karar vermenin bilinçli olarak geciktirilmesidir (Effert ve Ferrari, 1989). Karar erteleme bireysel rahatsızlık veya işlevsel bozukluğa neden olan bilişsel bir tepki modeli olduğu söylenebilir. Karar vermeyi erteleyenler alternatifler hakkında düşünmeyi geciktirerek stresle yüzleşmekten kaçınmaktadırlar (Ferrari, 1994).
- IV. Kompulsif Erteleme:** Bireylerde aynı anda davranışsal ertelemenin ve karar vermeyi erteleme davranışının gözükmesi durumudur (Ferrari, 1991b).

Dört ana başlıktan ayrı olarak literatürde iki farklı kategorileştirme de mevcuttur. Bunlardan biri “kişilik özelliği olarak (kronik) erteleme ve durumsal erteleme” (Ferrari ve Pychyl, 2000), bir diğeri ise “aktif ve pasif erteleme”dir (Chu ve Choi, 2005).

Kişilik Özelliği Olarak (Kronik) Erteleme; bireyin bir işi ağırdan alması veya ertelemeye eğiliminin olması, hedeflerini sonraya bırakması olarak

tanımlanmaktadır (Lay, 1986). Kronik erteleme olarak da tanımlanan bu erteleme davranışı bireylerin işi başlatması veya bitirmesini engelleyerek ertelemeyi alışkanlık haline getirmesi, kronikleşmesidir (Doğan vd., 2017). Kronik erteleme hayatın pek çok alanında gecikme davranışına yönelik eğilim olduğu vurgulanmaktadır.

Durumsal Ertelme; görevden kaçınma ile erteleme davranışı arasında oldukça tutarlı bir ilişki görülmektedir, görevin hoşluğu ve nahoşluğuna bağlı olarak erteleme eğilimini değiştirmektedir (Blunt ve Pychyl, 2000). Bireyler, yaşamın belli alanlarına veya durumlarına özgü olarak erteleme davranışı gösterebilmektedirler. Belli durumlara bağlı olarak görülen erteleme davranışının durumsal erteleme olarak tanımlanmaktadır (Ferrari ve Pychyl, 2000). Öğrencilerin akademik erteleme yapması durumsal ertelemeye gösterilebilecek en iyi örneklerden biridir.

Bu tanımlamalara dayanarak kişilik özelliği olarak erteleme (kronik erteleme) hayatta farklı alanlarda bireylerin sık sık erteleme davranışı göstermektedir. Bu durum kişilik özelliği olarak erteleme ile durumsal erteleme arasındaki temel farktır.

Bir başka sınıflandırma ise Chu ve Choi (2005), tarafından bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda farklılık gösteren pasif ertelemeci ve aktif ertelemeci olarak ikiye ayrılmıştır. Pasif erteleyicilerin bilişsel boyutta erteleme niyetleri yoktur fakat çoğu zaman işlerini yapamadıkları için erteleme davranışı gösterirler. Duygusal boyutta pasif erteleyiciler teslim tarihi yaklaştıkça kendilerini baskı altında hissederler, başaramayacaklarına dair şüpheyle yaklaşırlar, yetersiz hissederler, olumsuz duygularına bağlı olarak suçluluk duyarlar. Aktif erteleyiciler ise bilinçli olarak erteleme davranışı gösterirler çünkü stres ve baskı altında çalışmak aktif erteleyicileri motive eder. Pasif erteleyeciler görevlerini genellikle tamamlayamazken aktif erteleyiciler son dakika da olsa görevlerini tamamlarlar (Chu ve Choi, 2005).

2.1.6 Erteleme Döngüsü

Birçok erteleyeci birey, erteleme davranışının kendine has bir yaşamı ve iradesi olduğunun farkındalığını yaşar. Erteleme deneyimlerini ise duygusal inişleri ve çıkışları olan bir döneme benzetirler. Erteleyici bireylerin bir proje başlangıcından sonuna kadar benzer bir takım duygu, düşünce ve davranış süreci yaşarlar, bu sürece “erteleme döngüsü” adı verilir (Burka ve Yuen, 2008, s.9).

Bu döngü benzer adımlardan oluşsa da sürecin uzunluğu bireysel olarak haftalar, aylar ve hatta yıllara yayılabilmekte bazen ise sadece birkaç saatinizi de alabilmektedir. Burka ve Yuen’in (2008, s.9-13) yedi aşamadan oluşan erteleme davranış döngüsü aşağıdaki gibidir.

a. *“Bu sefer erken başlayacağım.”*: Yeni bir proje başlangıcında bireyler çok umutludur çünkü bu sefer mantıklı ve sistemli bir şekilde ilerleme ihtimalleri vardır. Bireyin şu anda başlamak istememesine ve başlayamamasına rağmen, başlangıcının planlanmış olması bir çaba göstermeden kendiliğinden yapabileceğine dair inancı vardır. Aradan belli bir süre geçtiğinde umut yerini endişeye bırakmaktadır ve birey bu sefer de durumun farklı olmayacağını fark eder.

b. *“Yakında başlamam lazım!”*: Erken başlamak için zamanın geçtiği için bir şeyleri doğru yapma yanılsamaları kaybolmaktadır. Zaman daraldıkça kaygı artar ve başlama baskısı yoğunlaşır. Kendiliğinden başlama umudu neredeyse bitmişken yakın zamanda bir şeyler yapmak için çaba harcamaya itildiği hissedilmeye başlar. Fakat henüz son teslim tarihi ufukta görünmediği için hala bir miktar umut vardır.

c. *“Ya başlamazsam?”*: Zaman ilerledikçe ve hala başlanmadığı için artık durum ideal başlangıç yapmak değildir. Artık iyimserliğin yerini

önseziler almaktadır. Bireyler hiç başlayamayacaklarını hayal ederek, hayatını mahvedeceğine dair kötü sonuçlara ilişkin vizyonları olabilmektedir. Bu noktada birey felç olabilir, kafasında birtakım düşünceler tekrarlanabilir:

◆ *“Daha erken başlamalıydım.”*: Kaybedilen zamana dönüp

bakıldığında bunu geri getiremeyeceğini fark eder ve birey kendini bu şekilde kınayabilir, cezalandırabilir. Önceden başlamış olsaydı bunu önleyebileceği bildiği için birey bu davranıştan pişmanlık duyar.

◆ *“Her şeyi yapıyorum ama ...”*: Bu aşamada erteleyen bireyler

kaçındığı projeleri dışında her şeyi yapması (masayı yeniden düzenleme, temizlik yapma, yeni tarifler deneme...) son derece yaygındır. Daha önce kaçınılan fakat daha az çaba isteyen görevler yapılması için birey kendini baskıda hisseder ve birey bu görevleri yapmaya başlar. “En azından bir şey yapıyorum!” inancı ile birey sakinleşir. Bazı durumlarda bu dikkat dağıtıcı aktiviteler çok verimli görülür ve birey ilerleme kaydettiğine inanır. Fakat gün sonunda projenin hala yapılmadığı ortaya çıkar.

◆ *“Hiçbir şeyden keyif alamıyorum.”*: Birçok erteleyici birey

zevкли ve ödüllendirici aktivitelerle (sinemaya gitmek, arkadaşlarıyla vakit geçirmek, oyun oynamak...) dikkatlerini dağıtmaya çalışırlar. Her ne kadar bu durumlarda keyif olsa da yarım bırakılan projenin gölgesiyle bireyin mutluluğu hızla yok olarak yerini suçluluk, endişe ve tiksintiye bırakır.

◆ *“Umarım kimse öğrenmez.”*: Zaman ilerledikçe ve hiçbir şey

yapmadıkça bireyler utanmaya başlarlar. İçinde bulundukları durumu kimsenin öğrenmesini istemezler, bu durumu örtbas etmek için çaba

sarf ederler. Bireyler çalışmadıkları anlarda bile meşgul görünmeye çalışırlar, durumu örtbas etmek için yalanlar söyleyebilirler.

d. “*Hala zaman var.*”: Bireyler geçen zaman içerisinde suçlu, utanmış veya sahtekar olduklarını düşünebilirler fakat projelerini tamamlamaları için hala zamanları ve umutları bulunmaktadır. Kendilerini her ne kadar kötü hissetseler bile iyimserliklerini kaybetmemeye çalışmaktadırlar.

e. “*Bende bir sorun var.*”: Bireyler artık çaresiz durumdadırlar. Erken başlamak için tüm iyi niyetler, suçluluk duygusu ve acı çekmek işe yaramamıştır. Projeyi tamamlama endişesi yerini korkuya bırakıyor: “Benim... Bende bir sorun var!” ertelemeci birey her insanda bulunan öz disiplin, cesaretin, zekanın ve şansın kendisinde eksik olduğunu düşünür.

f. “*Son Seçim: Yapmak ya da Yapmamak.*”: Bu aşamada birey bir karar vermek zorundadır ya acı sona devam etmektedir ya da batan gemiyi terk etmesi gerekir:

Yol 1: Yapmamak

◆ “*Buna dayanamıyorum!*”: Birey için gerilim dayanılmaz bir hal alır, zaman oldukça kısıtlıdır ve projenin dakikalar veya saatler içerisinde tamamlanması imkansız görünür. Hissettiklerine dayanamadıkları için işin üstesinden gelmek için gerekli çaba, yetenek ve tahammüle sahip olmadıklarını fark ederler. “Artık buna dayanamıyorum!” diye düşünür.

◆ “*Neden rahatsız oluyorsun?*”: Erteleyici son aşama içerisinde girmiş bulunmaktadır ve geriye dönüp baktığında başarabilmek için çok geç olduğunun farkına varır. Projeyi başlangıçta planladığı gibi tamamlamanın herhangi bir yolu artık yoktur, kalan zaman diliminde

ise iyi bir iş çıkarmanın imkanı yoktur. Şu an yapılacak herhangi bir çaba sonucunda iyi bir iş ortaya koymak imkansızdır. “Neden bu zahmete girilmeliyim? Vazgeçmeliyim.” Diye düşünür.

Yol 2: Yapılacaklar – Acı Sona Doğru

◆ “*Daha fazla bekleyemem.*”: Artık baskı o kadar artar ki erteleyici birey bu duruma daha fazla dayanamaz. Son tarih yaklaştıkça bireye ataleti oldukça acı verir hale gelir. Sonunda hiçbir şey yapmamak harekete geçmekten daha kötü hissettirir ve birey kaçınılmaz kaderine teslim olarak başlar.

◆ “*Bu o kadar kötü değil. Neden daha erken başlamadım?*”: Başlamak bireyin korktuğu kadar kötü olmaması şaşırtır. Zor, acı verici ya da sıkıcı olsa bile en azından projeyi tamamlıyor olmak büyük rahatlık sağlamaktadır. Hatta erteleyici birey bu durumdan hoşlanabilir, bütün bu çektiği acıları gereksiz olarak görür ve kendine “Neden bunu yapmadım?” diye sorar.

◆ “*Sadece halledin!*”: Son tarih yaklaşmaktadır, projenin tamamlanması için birey zamanla yarış halindedir, kaybeden bir saniyesi bile yoktur. Odak noktası artık ne kadar iyi yapılması değildir, yapıp yapmadığıdır.

g. “*Bir daha asla ertelemeyeceğim!*”: Proje nihayet terk edildiğinde ya da tamamlandığında bireyde genellikle bir rahatlama ve yorgunluk çöker. Çileli bir süreçtir fakat sonunda bitmiştir. Bir kere daha böyle bir süreçten geçmek işkence gibi gelmektedir, birey bir daha asla böyle bir döngüye girmeyeceğine karar verir. Bir dahaki sefere başlayacağı zaman daha

organize olup, programa sadık kalacağına, kaygısını kontrol altında tutacağına kendine söz verir.

Erteleme döngüsüne giren bireyler bu davranış sürecinden sonsuza dek vazgeçeceklerine dair kendilerine sözler veririler. Her ne kadar bu duruma inançlı olsalar da gün sonunda erteleyicilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini tekrardan bu döngü içerisinde bulurlar (Burka ve Yuen, 2008, s.24-28).

2.1.7 Ertelemenin Sonuçları

Erteleme davranışı, insanların yaşamında karmaşık etkilere sahip bir davranış biçimidir. Birçok araştırmacı ertelemenin etkilerini bulmak için farklı açılardan erteleme davranışını incelemiş, araştırma sonuçları ise çalışmalara göre farklılıklar göstermiştir.

Erteleyen bireyler genellikle iki yanlış tercihte bulunmaktadır; ertelemek ve ertelemenin sorumluluğundan kaçmak. Ertelemenin sorumluluğundan kaçmak çoğu zaman başka birini ya da başka bir şeyi suçlamayı içerir. Kişisel değerlerin, performansın ve sosyal değerin bireyin zamanı ne kadar etkili kullanmasına bağlı olarak değerlendirilmesi batı toplumlarının kültürü haline gelmiştir. Batılaşmış toplumlarda bireylerin sorumluluktan kaçmak için suçlama eğilimi daha yüksek görülmektedir (Knaus, 2000).

Sürekli erteleme davranışında bulunan bireyler duyuşsal, davranışsal ve bilişsel (kendinden şüphelenme, pasif saldırganlık, kayıtsızlık, tembellik, dürtü kontrol sorunu...) alanların aracılık ettiği aktivitelerden kaçınma motivasyonları sergilemektedirler. İç koşulların uyarılması, ertelemeci bireylerin kendileri hakkında kötü düşünme eğiliminde olacaklardır. Ancak bu bireyler paradoksal olarak toplumda olumlu bir izlenim bırakmak adına çeşitli yollar ararlar. Erteleme davranışını içselleştiren bireyler standartların altında bir performans

sergileyeceklerini düşünerek sıkıntılarını ve başarısızlık korkularını arttırırlar ve erteleme davranışında bulunurlar. Erteleme, korku ve kaçınma çabaları rahatsızlığa tahammülü olmayan bireylerin benlik kavramının rahatsızlığının temelini oluşturur (Knaus, 2000). Solomon ve Rothblum (1984), yaptığı çalışmada görevden kaçınma faktörünün düşük benlik saygısı ve gecikmiş çalışma davranışı ile anlamlı bir kolerasyon bulgulamıştır.

Kernis, Grannemann ve Barclay (1992), bireylerin kötü davranışları nedeniyle suçu da dışsallaştırabileceklerini belirtmiştir. Dışsallaştırıcı erteleyiciler, gecikmeden dolayı mevcut koşulları suçlayabilir, kendilerini kötü ebeveynlerin kurbanı edebilir ve benzer başka bahaneler bularak kendilerini aklamaya çalışırlar (akt. Knaus, 2000).

Erteleyici bireyler, erteleme davranışı sonrasında kızgınlık, pişmanlık, kendini kınama ve umutsuzluk gibi yoğun duygusal içsel sorunlar yaşayabilir. Erteleme yalnızca içsel sorunlarla sonuçlanmaz, dışsal sonuçlarla da karşılaşabilirler. Erteleyenlerin çoğu okulda, işte, ilişkilerinde veya evlerinde büyük aksiliklerle karşılaşmışlardır ve onlar için önemli olan şeyleri kaybetmişlerdir (Burka ve Yuen, 2008).

Ertelemenin, düşük notlar ve okuldan ayrılmak gibi zararlı akademik sonuçları olabilmektedir. Öğrencilerin erteleme eğilimleri üniversitede geçirdikleri zamanla doğru orantıda artmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinde daha az erteleme davranışına rastlanırken son sınıf öğrencilerinde daha fazla erteleme eğilimi görülmektedir (Semb, Glick ve Specter, 1979). Yani erteleme davranışının akademik performans üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı söylenilebilir.

Erteleme davranışının olumsuz sonuçlarını bulgulayan çalışmalar kadar olumlu sonuçlarını bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Stresin performans

üzerindeki etkileri tekdüze değildir, kimi bireyleri tedirgin edip yavaşlatırken kimi bireylerin performansını arttırabilir. Stresten olumsuz etkilenmeyen bireyler kendi istekleriyle görevlerini geciktirmeleri mantıklı olabilir. Geciktirmenin bir diğer faydası ise verimliliği arttırmasıdır. Dışsal kısıtlamanın yani son teslim tarihinin olması bireylerin yüzeysel fikirlerden kaçınarak daha disiplinli hareket etmesiyle ve verimli performans sergilemesiyle sonuçlanabilir (Tice ve Baumeister, 1997).

Tice ve Baumeister'ın (1997) araştırması, ertelemenin kısa vadede faydaları, uzun vadede maliyetleri bulunmaktadır. Çünkü erteleyici birey belirli bir süre stresten uzak kalmakta bu süre içerisinde sevdiği aktiviteleri yapmaktadır bu da sağlığını olumlu etkilemektedir. Fakat bu durum uzun vadede tersine dönerek bireyin etkinliklerinin sonucun olumsuz sonuçlanabilmektedir. Erdee (2003), yaptığı çalışma Tice Baumeister'ın (1997) çalışmasını doğrular niteliktedir. Erdee'ye göre erteleme davranışında bulunun bireyin stres yaşaması sonucunda görevlerini daha hızlı bitirme eğilimlerine sahiptir.

2.1.8 Ertelemenin Kuramsal Açıklamaları

Bu bölümde erteleme kavramı kuramsal açıdan ele alınarak farklı kuramlar açısından kısaca özetlenmiştir.

2.1.8.1 Psikianalitik ve Psikodinamik Kuram

Psikolojinin çoğu alanında olduğu gibi erteleme konusunda da ilk araştırmalar psikianalitik teorilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Kaçınma kavramı, özellikle belli görevlerle ilgili olarak önce Freud tarafından daha sonra da onun takipçileri tarafından uzun uzun tartışılmıştır. Kaçınma davranışı üzerinde kaygının yeri en iyi biçimde Freud tarafından yazılan “Engellenenler, Semptomlar ve Kaygı” monografisinde açıklanmıştır. Freud, kaygının yıkıcı olabilecek etkisinin bilinçdışına bastırılmasıyla egoya yönelik bir uyarı sinyali olduğunu savunmaktadır. Ego, kaygıyı

fark ettiğinde farklı savunma mekanizmaları başlatmaktadır. Freud’a ait dinamik savunma ve görevden kaçınma kavramları yarım bırakılmış işlerin öncelikli olarak egoyu tehdit ettiği için kaçınılıp yarım bırakıldığını varsayar (Ferrari vd. 1995, s.22-23). Kısacası psikianalitik kurama göre erteleme, egonun bir savunma mekanizmasıdır.

Psikodinamik kuramcılar genellikle Freud’un ilkelerinin katı yapısını reddeder fakat dinamik insan davranış modellerinin diğer yönlerini onaylarlar. Psikodinamik kuramcılar, erken çocukluk dönemi kişilik gelişimi etkisine yönelik inançları belli bir döneme ait duyguların doğrudan ifade edilmediğini sembolik olarak ifade edildiğine yöneliktir. Buna bağlı olarak psikodinamik teorisyenler ertelemenin sembolik yönlerine sık sık vurgu yapmaktadırlar, bu durum onlara göre çocukluk dönemlerine ait olan deneyimlerle özellikle de çocukluk dönemi travmalarıyla ilişkilidir (Van Der Kolk, 1987; akt. Ferrari vd. 1995, s.22-23).

Çocuk gelişimine psikodinamik kurama göre açıklayan popüler yazarlardan biri olan Missildine (1964), deneysel olmayan çalışmalarıyla erteleme davranışını açıklamaya çalışmıştır. Erteleme davranışının hatalı çocuk yetişmeden kaynaklandığını savunmuştur, kronik erteleme sendromu olarak adlandırdığı durumu tanımlamıştır. Görev başarısına ilişkin “yavaş gündüz rüyası felci” erteleme sendromunun son belirtisi olduğunu belirtmiştir. Çocuklarını başarıya ulaşması için zorlayan, onlara gerçekçi hedefler belirlemeyen ve bu hedefler doğrultusunda ebeveyn sevgileriyle ve onaylarıyla eşleştiren anne ve babalar tarafından çocukların bunaltıldıklarını düşünmüştür. Bu tarz bir ortamda büyüyen çocuklar amaçlarına ulaşamadıklarında başarısız olduklarını düşünürler ve kaygılanarak kendilerini değersiz hissederler. Bu çocuklar ileride yetişkinlik dönemlerinde bir görev veya sorumluluk üstlendiklerinde çocukluk dönemlerindeki duyguları yeniden hissederler

buna bağlı olarak aynı davranışları gösterme eğilimleri bulunur (akt. Ferrari vd., 1995, s.22-23).

Psikodinamik kurama göre erteleme davranışının bir diğer popöler yorumunu da Spock (1971) yapmıştır. Spock'a göre ebeveynlerinin dayattığı görevlerde başarısız olan çocuklar bilinçsiz bir şekilde ebeveynlerine öfke duyarlar. Çocukların yetişkinlik dönemlerindeki görevlerine bu öfkelerini yönlendirerek davranış geciktirme tepkisi verirler. Sonuç olarak erken çocukluk döneminde yaşanan çatışmalar yetişkinlik döneminde kronik erteleme olarak karşımıza çıkarlar (akt. Ferrari vd., 1995).

Burka ve Yuen (2008) ertelemeyi psikodinamik kuram çerçevesinde analiz eden bir diğer kuramcılardır. Burka ve Yuen'e göre mükemmeliyetçi insanların erteleme eğilimleri daha yüksektir. Mükemmeliyetçiliğin temelinde ise başarı, hedeflere ulaşmayı istemekten daha fazlasıdır, temelinde ebeveynlerinin sevgi ve saygısını kazanmak istemesi olabilir. Ebeveynler başarı odaklı olabilirler, çocuklarının çoğu zaman ikinci olmalarını bile istemezler. Zaman zaman da çocuklarının başarısız olacaklarına dair şüphelenebilirler, onları eleştirebilirler. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar için ise ebeveynlerinin sevgi ve kabullerini almanın en stratejik yollarından birinin mükemmel olmak olduğunu düşünürler.

Bir diğer aile türü olan aşırı kontrolcü ailelerin çocuklarının da erteleme davranışı sık görölmektedir. Aşırı kontrol edilen çocuğun özerklik cesareti kırılmaya başlar, küçük kırılmalar her ne kadar önemsiz görölseler de yıllar boyunca tekrarlamaıyla büyük bir etki bırakabilmektedir. Özerkliğine güvenmeyen çocuklar güvenli benliklerini geliştiremezler. Özerkliği kısıtlanmış çocuklar ise hayatta kalmak için savaşmak ve korunmak amaçlı ertelemeyi kullanırlar. Yetişkinlik

dönemlerinde kontrol edilme hislerini uyarıcı sinyal görevinde erteleme davranışını kullanırlar (Burka ve Yuen, 2008).

Otoriter ebeveynlerin erteleme davranışı üzerindeki etkileri Ferrari ve Olivette (1994) tarafından araştırılmıştır. Araştırma psikodinamik kuramcılarını destekler nitelikte ebeveynlerin tutumlarının önemi bulgulanmıştır. 84 genç kadından ebeveynlerinin otorite tarzlarını belirtmeleri istenmiştir ve babalarının otorite tarzları ile erteleme puanları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Belirtilenlere göre erteleyici kadınların öfkeli otoriter babalara ve kararsız annelere sahiptiler, bu ev ortamı ile baş edebilmenin yolu olarak da pasif-agresif bir strateji kullanmışlardır. Psikodinamik bakış açısına göre baskıcı babaya karşı bastırılmış öfkenin sosyal olarak kabul edilen bir davranış biçimi olan ertelemeye yönlendirilmesidir (Ferrari ve Olivette, 1994).

2.1.8.2 Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın temel taşlarından biri davranışların pekiştirilmesidir, pekiştirme teorisinin oldukça basit bir yapısı vardır: “davranış pekiştirildiği için vardır.” (Skinner, 1953). Davranışçı kurama göre erteleyenlerin başarılı erteleme geçmişleri vardır veya çalışmaktan daha fazla pekiştirece sahip görevler bulmuşlardır (Ferrari vd., 1995).

Klasik öğrenme kuramında ise ceza ve ödüllerin önemini vurgulamıştır, buna bağlı olarak erteleyiciler davranışlarından dolayı ödüllendirilmişlerdir veya yeterince cezalandırılmamışlardır (Ferrari vd., 1995). McCown ve Ferrari (1995) bu varsayımı test eden bir araştırma yapmıştır. Üniversite öğrencilerinden akademik erteleyicilere ve ertelemeyenlere son dakika teslim ettikleri projelerinin kaçında başarılı oldukları sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin proje sonuçlarının başarılı oldukları ve bu durum için çok az ceza veya uyarı aldıkları bulgulanmıştır. Bu araştırma

sonucu ile klasik öğrenme kuramının erteleme davranışını açıklayan görüşleri arasında paralellik görülmektedir.

McCown ve Johnson (1991) yaptıkları çalışmada öğrencilerin erteleme davranışı gösterdikleri zaman ne yaptıklarını inceleyerek ödüllerin, pekiştireçlerinin ne olduklarını test etmiştir. Dışadönük öğrencilerin daha sosyalleşme eğilimlerinin olduğu, içedönük öğrencilerin ise daha izole etkinlikler yaptığı görülmüştür. Her iki durumda da öğrenciler ders çalışmaktan daha eğlenceli görünen aktivitelerle zaman geçirmişlerdir. Bu araştırma sonucu pekiştirme paradigmasıyla paralellik göstermektedir. Solomon ve Rothblum'un (1984) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları başka bir çalışmada ise öğrencilerin hoşlanmadıkları veya sevmedikleri görevleri daha fazla erteleme eğilimi sergiledikleri bulgulanmıştır.

Kaçış ve Kaçınma Koşullanması; çağdaş öğrenme kuram, klasik öğrenme kuramının ödül-ceza sisteminden daha karışık bir sisteme sahiptir. Çağdaş kuramda ödül ve ceza kavramının yanında kaçınmadan sorumlu aktif ve pasif davranışlara da vurgu yapılmaktadır. Kaçış koşullanması, uyarıcı ortaya çıktıktan sonra bir tepkinin caydırıcı bir uyarıcıyı sonlandırması durumunda ortaya çıkar. Kaçınma koşullanması ise caydırıcı bir uyarıcı erteleyen edinimsel bir tepkinin ortaya çıkmasıyla tanımlanır. Erteleme kaçış veya kaçınma davranışı olarak görülebilir. Bireyin bir görevi yerine getirmeye başlayıp ardından bırakması ve görevin yarım kalması durumu kaçış koşullanmasını temsil eder. Bireyin görevi hiç yapmaması ve kaçınması durumu kaçınma koşullanmasını temsil eder (Ferrari vd., 1995).

Aldatıcı Ödüller; Ainslie'nin (1992) aldatıcı ödüller teorisi, kaçınma koşullanmasının pozitif pekiştireçli bir halidir ve erteleme davranışının anlaşılması için öğrenme ilkelerinin uygulanmasıyla daha yol gösterici olabilir. Ainslie, kısa vadeli

hedeflerin hızlı bir biçimde tatmin edici olmasıyla, uzun vadeli ödüle tercih edilebilme ihtimalinin olduğunu savunmaktadır. Erteleyen insanlar bu eğilimi alışkanlık haline getirmişlerdir (Ferrari vd., 1995).

Ertelemenin bir tür kaçma ve kaçınma koşullanmasını temsil ettiğini ve büyük ölçüde bireylerin pekiştirme geçmişine bakılarak tahmin edilebileceği varsayılmaktadır. Fakat davranışsal öğrenme teorisinde ise erteleme davranışındaki bireysel farklılıkları açıklamada ve tahmin etmede daha az etkilidir.

2.1.8.3 Bilişsel ve Bilişsel Davranışçı Kuram

Erteleme davranışı, ilk defa 1971 yılında Albert Ellis ve William Klaus tarafından yapılan “Erteleme Eğiliminin Üstesinden Gelme” başlıklı araştırmada bilişsel davranışçı kuram çerçevesinde incelenmiştir. Bilişsel davranışçı kurama göre insanlar üç ana şekilde yaşamaktadırlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak. Düşünceler, duygular ve davranışlar iç içe geçerler ve böylece düşünür, duygulanır ve hareket ederler. Çoğu erteleme davranışında ise belirgin bir rahatsızlık durumu vardır; duygusal sorunlardan oluşur ve kendini engelleyen yönleri bulunmaktadır. Mantıksız seçimler barındırır ve bir miktar kompülsiyon içerir, kötü ve verimsiz sonuçlarla sonuçlanır. Bireyin kendini düzeltmeye çalışması yerine çoğu zaman ertelemeyi sürdürme eğilimi vardır. Zaman içerisinde ise erteleme davranışı kısır bir erteleme döngüsüne, zararlı bir alışkanlığa dönüşür (Ellis ve Knaus, 1977).

Bilişsel davranışçı kurama göre bireyler içerisinde yaşadıkları dünyaya ve kişinin kendine yönelik inanç, tutum ve düşünceleriyle paralel davranışlarda bulunduklarını ve hissettiklerini düşünler. Bu düşüncelerden bazıları akılcı ve uyumluyken bazıları akılcı olmayan ve uyumsuz olabilmektedir. Böylelikle akılcı olmayan işlevsiz bilişlere (Bilişsel çarpıtmalar, hatalı benlik inançları, felaketleştirme, mükemmeliyetçilik) ilişkilidir (Balkıs, 2006).

Ellis; mutlak zorunluluklar, yapılması gerekenler gibi katı inançların ertelemeinin merkezinde yer aldığını düşünmektedir. Ayrıca kronik ve genel ertelemeye sahip bireylerin neden ertelediklerine açıklayan üç sağlıklı inanca daha sahip olduklarını savunmaktadır (Dryden, 2000). Bunlar;

- a. **Katı İstekler:** Bireyler göreve başlamadan önce bazı koşullara yönelik istekte bulunabilirler. Eğer bu isteklerin mutlaka olması gerektiği düşünürse birey yüksek ihtimalle ertelemeye başlar. Koşullar yerine geldiğinde bile ertelemeye devam etme ihtimalleri yüksektir çünkü birey koşulları sağlayan durumların daha sonra değişebileceği düşüncesine sahiptir. Albert Ellis'in ertelemeinin temelinde katı taleplerin bulunduğunu düşünmesinin sebebi budur.
- b. **Büyütme:** Katı talepler karşılanmadığı zaman büyütme inancı içerisine girerler. Bu inanca sahip bireyler kesinlikle olmaması gerektiğini düşündükleri koşulun varlığını olumsuz yönde aşırı derecede abartırlar. Büyütme inançlarını sıklıkla şu şekilde tanımlarlar: "... bunun olması çok kötü felaket bir durum.", "... bu olmazsa her şeyim biter.", "... bunun olması korkunç bir durum."
- c. **Rahatsızlığa Dayanamama:** Birey katı talepleri karşılanmadığında bu duruma daha fazla tahammül edemeyeceği yönünde düşünme eğilimi gösterir. Dolayısıyla birey göreve başlamadan önce rahatsızlık hissetmesi gerektiğine inanır, bu rahatsız edici duygulara katlanamayacağını düşünmeye başlar. Sonuç olarak rahatsız hissetmemek için görevini erteleme eğilimi gösterir.
- d. **Suçlama:** Suçlama bireyin kendisiyle, çevresiyle veya çoğu zaman hayatıyla ilgili olabilmektedir. Birey kendisi hakkındaki suçlama inancına

sahip olduğunda, kesinlikle yapması gerektiği şekilde yapmadığını düşündüğünde kendini küçümseme eğiliminde olur. Kendini küçümseyen inanç “Ben başarısızım”, bireyin yapamayacağını düşündüğü halde görevi iyi yapması gerektiği yönündeki inancından kaynaklanır. Birey kendini başarısız görmek yerine erteleme davranışı gösterir.

Erteleme davranışına yönelik yapılan çalışmalardaki bulgular ertelemenin, mantıksız bilişsel süreciyle ilişkili olduğunu desteklemektedir. Solomon ve Rothblum (1984), 342 üniversite öğrencisinde akademik erteleme sıklığını araştırmıştır. Öğrencilerin erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemek amacıyla tasarlanmış ölçeğin sonuçlarına faktör analizi uygulanmıştır. Başarısızlık korkusuyla ilişkili olarak toplam varyansın dörtte birini açıklayan genel faktör olarak bulgulamışlardır. Basitçe, öğrenciler gerektiği gibi tamamlamayacaklarını düşündükleri ödevleri yapmaktan kaçınmaktadırlar. Beswick, Rothblum ve Mann (1988), yaptıkları araştırmada akademik ertelemeyle akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulgulamışlardır. Howell ve Buro (2008), yaptığı araştırmada örtük inançlar, başarı hedefleri ve erteleme davranışı arasında çok yönlü ilişkilerini ele almışlar ve olumsuz sonuçlara sahip bir davranış biçimi olan erteleme davranışı, yeteneklerine dair olumsuz inançlar ve bireyin başarısını zorlaştıran gerçekçi olmayan amaçları ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucunu bulgulamışlardır.

2.1.8.4 Zaman Yönetimi Kuramı

Lakein'in (1973), zaman yönetimi tanımına göre bireyler öncelikle ihtiyaçlarını ve isteklerini belirlerler, ardından bunları önem sıralarına göre sıralarlar. Belirli faaliyetler, ihtiyaçlar ve isteklere ulaşmak için hedeflerinin belirlenmesini ve bunları gerçekleştirmek için gerekli görevlere öncelik verilmesini içerir. Çok önemli

olan görevler daha sonra planlama, zamanlama ve istekler yapılarak sahip olunan zaman ve kaynaklarla eşleştirilir (Macan, 1994).

Macan, Shahani, Dipboye ve Phillips (1990), zaman yönetiminin bir ölçüsünü geliştirirken Lakein'in tanımından yola çıkarak üç zaman yönetimi faktörü tanımladılar;

- a. Hedeflerin ve önceliklerin belirlenmesi,
- b. Zaman yönetiminin teknikleri (örneğin listeler oluşturmak),
- c. Değişim için düzenleme ve organizasyon planlamak.

Bireyler zaman yönetimi faktörlerini daha sık kullandıkça zamanını nasıl kontrol edeceği konusunda ustalık kazanır, birey kendi zamanı üzerinde kontrole sahip olduğunu hissedecektir (Macan, 1994).

Literatürde zaman yönetimiyle erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere birçok araştırma yapılmıştır (Solomon ve Rothblum, 1984; Lay ve Schouwenburg, 1993; Sénécal, vd., 1995; Ferrari, 2001; Steel, 2007). Bu araştırmalar değerlendirildiğinde, erteleme eğilimi olan kişilerin zaman kontrolünde ve düzenlemede sorun yaşadıkları ileri sürülmektedir. Bu araştırmalar Macan'ın (1994) algılanan zaman kontrolüne yönelik zaman yönetimi davranışlarını açıklayan modelini destekler niteliktedir.

2.2 Akılcı Olmayan İnançlar

2.2.1 Bilişsel Davranışçı Terapi

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) adından da anlaşılabilceği gibi iki ayrı psikoterapi türünün (bilişsel terapi (BT) ve davranışçı terapi (DT)) birleşmesi olarak görülebilir. Davranışçılık 20. yüzyılın başlarında hayvan davranışlarına odaklanılarak davranışı anlama ve manipüle etmek için deneysel yöntemler kullanmayı amaçlayan laboratuvar araştırmacıları tarafından başlatılan psikolojik bir

harekettir. Psikolojiyi diğer bilim dalları bilimsel bir temele oturtmak isteyen akademisyenler 1920’lerde davranışçılığı geliştirmişlerdir. Sonraki yıllarda davranışçı psikologlar laboratuvar ortamında öncelikle denek hayvanlarını kullanarak daha sonraki dönemlerde ise insanları kullanarak çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar psikoloji biliminin temel hipotezlerini hem geliştirmiş hem de test etmiştir. Bu çalışmalar sayesinde elde edilen öğrenme kuramları ruhsal problemlerin çözümünde kullanılmasıyla beraber davranışçı psikoterapi gelişmiştir. Davranışçı psikologlar biliş ve duygularla aktif olarak çalışmanın yollarını aramışlardır. Bu araştırmalar bilişsel terapinin gelişmesine alan açmıştır (Yıldız ve Türkçapar, 2021, s. 1-2).

Bilişsel terapinin temelleri, Antik Yunan’ın Stoacı filozofları kadar erken döneme dayanmaktadır. Bu felsefeye göre bireyin benliği ve bireysel dünyasına bakış açısı davranışlarını önemli bir ölçüde etkilemektedir. Modern bilişsel terapinin ilk öncüleri ise Albert Ellis ve Aaron Beck’tir (Thoma ve Pilecki ve McKay, 2015). Beck ve Ellis eşzamanlı olarak hastalarının düşünce ve inançları üzerinde çalışmaları benzer çalışmalar yapmışlardır. Her ikisi de insanların bilinçli akıl yürütme yapabileceklerine inanmışlar, problemlili bireylerin altta yatan temel varsayımlarının müdahalenin temel taşı olarak görmüşlerdir. İki kuramcı da hastalarına karşı pasif olmak yerine etkin bir şekilde diyalogun etkililiğini savunmuştur. Ellis’in akılcı duygusal davranışçı terapisi ve Beck’in bilişsel terapisi arasındaki kavramsal ve biçimsel farkına rağmen bilişsel davranışçı terapiler için önemli bir temel oluşturmuşlardır (Yıldız, 2018, s. 315).

2.2.1.1 Aaron T. Beck’in Bilişsel Terapi Modeli

Bilişsel terapi, 1960’ların başında Pensilvanya Üniversitesi’nde Aaron T. Beck tarafından depresyon için yapılandırılmış, kısa vadeli ve şimdiki zamana

yönelik bir psikoterapi olarak problemleri çözmeye aynı zamanda işlevsiz düşünce ve davranışları değiştirmeye yönelik olarak geliştirilmiştir (Beck, 1995). Depresyona yapılan ilk vurgudan itibaren Beck'in modeli anksiyete, bipolar bozukluğu, psikoz, öfke, evlilik problemleri başta olmak üzere diğer bozukluklara ve zorluklara yönelik genişletilmiştir (DeRubeis, Webb, Tang ve Beck, 2010).

Bilişsel terapisinin temel amacı, danışanın yaşam olaylarına yönelik sahip olduğu çarpık değerlendirmelerin daha gerçekçi ve uyarlanabilir değerlendirmelerle değiştirmektir. Beck, Emery ve Greenberg (1985) bilişsel terapisinin temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Bilişsel terapi, danışanın problemleri, duygusal bozuklukları bilişsel modele dayalıdır.
- 2) Bilişsel terapi danışan ve danışman arasında sağlam terapötik ilişki gerektirir.
- 3) Bilişsel terapi danışan ve danışmanın iş birliğini ve aktifliğini vurgular.
- 4) Bilişsel terapi teknikleri tümevarımsal modele dayalıdır.
- 5) Bilişsel terapi şimdi ve burada odaklıdır.
- 6) Bilişsel terapi eğiticiidir.
- 7) Bilişsel terapi yapılandırılmıştır.
- 8) Bilişsel terapi süre açısından kısıtlı, sınırlıdır.
- 9) Bilişsel terapi temel teknik olarak Sokratik yöntemi kullanır.
- 10) Bilişsel terapi ev ödevlerinin kullanımı merkezi bir rol oynar (Yıldız ve Türkçapar, 2021, s.21).

2.2.1.1.1 Otomatik Düşünceler

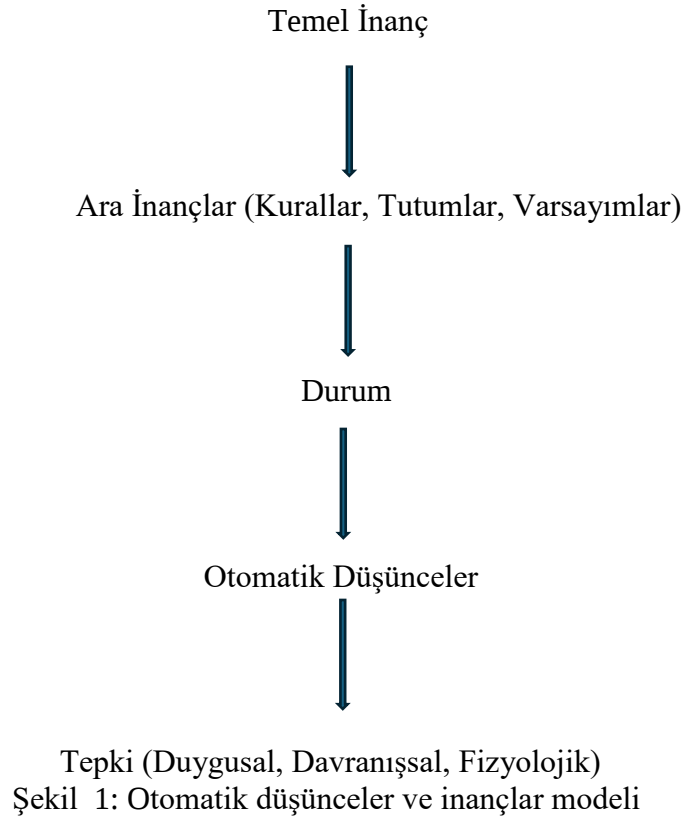
Otomatik düşünceler, gün içerisinde bireyin zihninde beliren kelimeler ve zihinsel görüntülerden oluşan davranışını biçimlendiren bir düşünce türüdür (Yıldız, 2018, s.318). Otomatik düşünceler sadece psikolojik problemler yaşayan bireylere özgü değildir, her bireyin ortak deneyimidir. Çoğu zaman bu düşüncelerin farkında olunmaz fakat küçük bir eğitim ile bireyler bu düşüncelerini bilince taşıyabilirler. Bireyler düşüncelerinin farkına vardığında eğer bir psikolojik problemi yoksa otomatik olarak gerçeklik kontrolü yapabilirler (Beck, 1995, s.75). Beck, otomatik düşünceleri gelecekle, dünyayla ve benlikle ilişkili olan olumsuz düşünceler şeklinde üç kategoriye ayırmıştır (Yıldız, Türkçapar, 2021, s. 22).

Otomatik düşünceler kendiliğinden ortaya çıkıyor gibi görünse de danışanın altında yatan inançları belirlendiğinde tahmin edilebilir hale gelirler. Danışan birey manik, hipomanik, narsist kişilik bozukluklarına veya madde bağımlılığına sahip olmadığı sürece neredeyse her zaman işlevsiz (olumsuz) otomatik inançlara sahiptirler. Otomatik düşünceler genellikle kısadır ve düşüncenin kendisinden çok sonucunda oluşacak duygunun daha fazla farkındadır. Örneğin terapi esnasında danışan endişeli, üzgün, sinirli veya utanmış hissettiğinin bir şekilde farkındadır. Fakat terapist otomatik düşüncesini sorgulayana kadar düşüncesinin farkında olmayabilir (Beck, 1995, s.76).

Bilişsel terapide terapist, danışanın önemli otomatik düşüncelerini belirler ve bu düşünceleri değerlendirmek için Sokratik sorgulama yöntemi kullanır. Terapi sürecinde terapist danışana otomatik düşüncelerini fark edip, değerlendirmesini öğretir. Bilişsel kendini izleme, danışanların otomatik düşüncelerine yönelik farkındalık oluşturan en etkili yöntemlerden biridir. Başlangıçta oturumlar içerisinde işlevsel olmayan düşüncelerin fark edilmesi zaman içerisinde danışanın oturumlar

dışında da düşüncelerini fark etmesi ve izlemesi açısından oldukça önemlidir (Yıldız ve Türkçapar, 2021, s. 23).

Bireyin bir durumu diğer bireylerden farklı yorumlamasına neden olan otomatik düşüncelerin temelinde bilişsel fenomenler yer almaktadır, yani inançlar. Otomatik düşünceler ve inançlar arasındaki ilişkiyi gösteren bilişlerin hiyerarşik modeli aşağıdaki gibidir:



2.2.1.1.2 Ara İnançlar

Bireyin düşünme süreçlerinin başlangıcında yer alan o ana ve duruma yönelik olan otomatik düşüncelerin altında bireyin dile getirmediği fakat inandığı ara inançlar, kuralları ve varsayımları bulunmaktadır. Kurallar ve varsayımlar sözcüklerle ifade edilmese bile davranışın soyut düzenleyicileri olarak yer alırlar. Bunlar bir anlamda bireyin kendisinin veya başka bireylerin yaşadığı durumlar

sonucunda bireyin yaşama dair kalıcı hale gelmiş kuralları ve beklentileri olarak görülebilir. Bireyler yaşamlarını bu varsayım ve kurallara göre yaşadığı, inandığı için onları sözcüğe dökmelerine gerek yoktur. Bu kural ve varsayımlar şu şekilde örneklendirilebilir; “Sadece çevremi memnun edersem bana katlanırlar.”, “Eğer başarısız olursam beni sevmeyiz.”, “Hayır dersem cezalandırılırım.” (Yıldız ve Türkçapar, 2021, s.23).

Ara inançlar, otomatik düşünceler kadar kolaylıkla değiştirilebilir olmasa da temel inançlara göre daha değiştirilebilirdir. Ara inançları değiştirmek için kullanılan tekniklerin bazıları otomatik düşünceleri değiştirmek için kullanılan tekniklerle aynıdır. Bunlara ek olarak davranış deneyleri, bilişsel süreklilik, akılcı duygusal rol oynama, “sanki” gibi davranma teknikleri kullanılabilir (Beck, 1995. s.152).

2.2.1.1.3 Temel İnançlar

Temel inançlar bireyin benliğine yönelik en merkezi fikirleridir. Bazı yazarlar bu inançlara şemalar adını vermektedir. Beck (1964), şemaların zihindeki bilişsel yapılar olduğunu ve spesifik içeriğinin temel inançlar olduğunu öne sürerek ikisini birbirinden ayırır. Yani olumsuz temel inançların temelde iki kategoriye ayrıldığını teorileştirmiştir: çaresizlikle ilişkilendirilenler ve sevmekle ilişkilendirilenler. Bazı danışanların tek bir kategoriye ait temel inançları bulunurken bazı danışanların her iki kategoriye de ait temel inançları bulunabilmektedir (Beck, 1995, s.165).

Temel inançlar, çocukluk döneminde önemli kişilerle iletişime girdikçe ve farklı durumlarla karşılaştıkça gelişir (Beck, 1995, s.166). Temel inançlar bireyin kendine yönelik (akıllıyım, değerliyim...), diğer insanlara yönelik (insanlar güvenilmezdir, kadınlar güçlüdür...) veya yaşamın kendisine yönelik (iyi olay sonrasında kötü bir şey olacak, değişim zordur...) olabilmektedir. Bütün insanlarda temel inançlar çiftler olarak bulunmaktadır. Örneğin; hem seviliyorum hem de

sevilmiyorum inançları bir arada bulunur. Kişilik bozukluğu ya da psikoloji problemleri bulunmayan sağlıklı bireylerde genellikle olumlu temel inançlar hakimdir. Sağlıklı bireylerde ise olumsuz temel inançlar olumsuz bir durum veya olay yaşadıktan sonra etkinleşir. Örneğin; sağlıklı bir birey sevgilisi tarafından terk edildiğinde belli bir süre kendini kötü hissedebilir, bu süreç esnasında olumsuz temel inanç (sevilmiyorum) etkinleşebilir (Yıldız, 2018, s.319).

2.2.1.1.4 Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel bir yapıda bulunan işlevsel olmayan inançlar bireylerin düşüncelerini şekillendirir ve psikopatolojiye özgü bilişsel hatalara yol açarlar. Bilişsel hataları bilgiyi işleme sürecindeki bireye özgü yanlışlıklar ya da eğilimler şeklinde görülebilir. Bilişsel hatalar, bilginin yanlış bir şekilde işlenmesi durumunda uygun olmayan, duygusal problemlere sebebiyet veren otomatik düşüncelerin oluşmasını sağlar (Yıldız, 2018, s.319).

Psikolojik problemler yaşayan bireyler daha ilkel bilgi işleme sistemine geçiş yaparlar ve bunlar bilişsel çarpıtmalar olarak bilinen sistematik hatalarda açıkça görülür. Bilişsel çarpıtma çeşitleri aşağıda verilmektedir:

- a) İkili Düşünme (Kutuplaşmış Düşünce):** Bir durumu iki aşırı uçtan birine ayırmak, birey için sadece iki kategori vardır. *Örneğin; “Eğer okul birincisi değilsem, başarısızım.”*
- b) Felaketleştirme (Falcılık):** Olayların muhtemel sonuçlarını görmek yerine olabilecek en kötü senaryoyu düşünmek. *Örneğin; “Kesin bu dersten kalacağım.”*
- c) Olumlu Olanı Küçümsemek:** Olumsuz görüşlerin karşıtı olan olumlu düşünce ve deneyimlerin yok sayılmaması, önemsenmemesidir. *Örneğin; “Bu projeyi iyi yaptım ama bu başarılı olduğum anlamına gelmiyor, Sadece şanslıydım.”*

- d) Duygusal Akıl Yürütme:** Bir durumun gerçekliğini duyguların tepkisiyle eşleştirmek ve aksi yöndeki kanıtları görmezden gelip dikkate almamak. *Örneğin; “Sınavda yeterli puan aldım ama yine de başarısız olduğumu hissediyorum, ben başarısızım.”*
- e) Etiketleme:** Bir duruma yönelik destekleyici kanıtlar bulunmadığında ya da çelişki kanıtlar karşısında bile belirli bir sonuca varmak. Kendinize veya başkalarına sabit, küresel etiketler koymak. *Örneğin; “Bugün çok yoğun çalıştım, çocuğumu ihmal ettim. Ben kötü bir anneyim.”*
- f) Büyütme ve Küçültme:** Kendimizi, başka birini veya bir durumu değerlendirirken, olumsuz durumu aşırı bir şekilde büyütme veya olumlu bir durumu aşırı bir şekilde küçültme. *Örneğin; “Sınavda ortalama bir puan almak ne kadar yetersiz olduğumu kanıtlar. Yüksek puan almak ise zeki olduğum anlamına gelmez.”*
- g) Seçici Soyutlama:** Bireyin bir durum karşısında o olaydan uzaklaşarak başka bir ayrıntıya takılıp durumun genelini görmezden gelmesidir. *Örneğin; “O kadar iyi olduğuma gerçekten inanmıyorlar ki benim konuşma yapmamı istemediler.”*
- h) Zihin Okuma:** Birey başkalarının ne düşündüğünü bildiğine inanır, diğer olasılıkları göz önünde bulundurmaz. *Örneğin; “Benim bu projeyle ilgili hiçbir şey bilmediğimi düşünüyor.”*
- i) Aşırı Genelleme:** Bir ya da birkaç olay sonucunda genel bir kural oluşturulması ve bu kuralın gelecekte olacak diğer olaylara da uygulanmasıdır. *Örneğin; ilişkisi yakın zamanda kısa süren bir adamın “Ben kimseyle ilişki kuramayacağım çünkü yapamıyorum” diye düşünmesidir.*

j) **Kişileştirme:** Bireyin kendisi dışında gerçekleşen olaylarda nedensel bir bağlantı olmadığı halde durumu kendi suçuymuş gibi üstlenmesidir. *Örneğin; “Tamirci bana kötü davrandı çünkü yanlış bir şey yaptım.”*

k) **Dayatmalar (Emirler):** Birey kendinin ve başkalarının nasıl davranması gerektiğine dair kesin, sabit fikirlere sahip olmasıdır. Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda ne kadar kötü olduğunun abartılmasıdır. *Örneğin; “Bir hata yapmış olmam çok kötü, her zaman elimden gelenin en iyisini yapmalıyım.”* (Beck, 1995; Yıldız, 2018, s.119).

2.2.1.2 Albert Ellis’in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli

Akılcı duygusal davranışçı terapisi (ADDT), 1955 yılında Albert Ellis tarafından kurulmuştur, bilişsel davranışçı terapilerin ilki ve en uzununu olarak kabul edilmektedir. Kuram ilk olarak “Akılcı Terapi” olarak isimlendirilmiş, daha sonra sadece düşünceleri ele aldığı konusunda eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştiriler sonucunda duygu ve davranış ile ilişkili uygulamaların terapi sürecindeki yeri ve değişimi göz önünde bulundurularak 1961 yılında “Akılcı Duygusal Terapi” ve daha sonra 1992 yılında “Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi” olarak ismi değiştirilmiştir. Günümüzde de aynı isimle anılmaya devam etmektedir (Güriz, 2021, s.40).

Ellis, geleneksel psikanaliz kökenli kuramcılardan biridir lakin zaman içerisinde psikanalizin yetersiz olduğunu düşünerek psikanalizden uzaklaşmıştır. Ellis uzun süre felsefeye ilgi duymuş özellikle de Epiktetos ve Marcus Aurelius gibi Stoacı filozofların düşüncelerinden etkilenmiştir. Epiktetos’un sık sık *alıntılanan* “İnsan olaylardan değil, olaylara bakış açılarından rahatsız olurlar” sözü Ellis’in psikolojik rahatsızlıkların açıklanmasında felsefi faktörlerin psikanalitik ve psikodamik faktörlerden daha önemli olduğu yönündeki görüşlerini netleştirmiştir

(Dryden, David ve Ellis, 2010, s. 226). Fall, Holden ve Marquis (2017, s.312-314)

ADDT'nin temel felsefesi dört başlık altında incelenebilir:

- a) **Epistemoloji ve Diyalektik:** ADDT'ye göre birey olayları ve insanları nasıl algıladığı, o bireyin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve davrandığını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu görüş Epiktetos'un yukarıda da yer alan sözünden yola çıkarılarak oluşturulmuştur. ADDT'nin altında yatan felsefe aynı zamanda göreceli olarak değerlendirilebilir çünkü mutlak doğru ve gerçekliğin var olmadığını savunur. Ancak her bireyin doğruluğunun veya gerçekliğinin içsel olarak tanımlandığını ve deneyimlendiğini varsayarlar.
- b) **Mantıklılık:** Bilginin edinilmesinde mantığın rolü ADDT'nin merkezinde yer alır. Gerçekli ve mantık uygulaması bireylerin bir sonuca varmadan önce ilgili tüm kanıtların dikkate alınmasını gerektirir. Ancak çoğu insan düşüncelerinde esnek veya mantıklı olmayı başaramaz. ADDT'ye göre rasyonel düşünce dünya ile birey arasında aracı olarak görülmekte, temel terapötik faaliyet olarak danışanlara mantıksız düşünceyi nasıl tanımlayacaklarını ve onu rasyonel düşünceyle nasıl değiştireceğini öğretmektedir.
- c) **Sorumluluk Gerektiren Hedonizm:** ADDT'nin felsefesine göre hayattan keyif almak temel amaçlardan biridir ve rasyonel bireyler hazzı en üst seviyeye çıkarmak için çabalarlar. Saf hedonizmi uygulayan bireyler ne olursa olsun hazzı ulaşırlar fakat ADDT'nin felsefesi kişisel sorumluluğu vurgulayan sorumlu hedonizmi savunur. Sorumlu hedonist birey, zevk potansiyelini en üst seviyeye çıkaracak kısa ve uzun vadeli hedefler yaratabilir. Saf hedonist bireyler, kısa vadeli zevk için uzun vadeli

hedeflerden vazgeçerken sorumlu hedonist bireyler uzun vadeli zevk hedeflerine ulaşmak için gerektiğinde kısa vadeli zevklerinden vazgeçerler.

d) Hümanizm: ADDT, her bireyin bireyselliğini, yaratıcılığını ve özerkliğini takdir eden hümanist felsefeyi benimsemektedir. Her bireyin doğuştan sahip olduğu değerleri olduğuna inanırlar ve kişinin kendini eleştirmesi, kendi benliğiyle bir başkasının benliğini kıyaslaması durumunda işlev bozukluğunun ortaya çıktığına inanırlar. Ellis, bu karşılaştırmaları ve öz değerlendirmeleri tamamen yıkıcı ve mantıksız olarak görmüştür (Fall vd., 2017, s.313-314).

ADDT, insanların doğuştan akılcı ve akılcı olmayan şekilde düşünme eğilimine biyolojik olarak sahip olduğunu varsayar. İnsanlar kendini koruma, mutlu olma, sevmeye, paylaşma, büyüme ve kendini gerçekleştirme gibi akılcı düşünme eğiliminde olmalarına karşın gerçekçi olmayan, akıldışı, kendini yenilgiye uğratan düşünce biçimleriyle de kendi gelişimlerini kolayca engelleyebilirler. ADDT'ye göre her ne kadar insanlar akıldışı düşünme eğiliminde olsalar da kendilerini güçlendiren duygu, düşünce ve davranışlar geliştirme yeteneklerine, daha iyi olmak ve bir şeyleri değiştirmek için güçlü motivasyona sahiptirler (Çelikkaleli, 2018, s.278).

2.2.1.2.1 Akılcı (Rasyonel) İnançlar

ADDT, inançları iki kategoriye ayırmıştır; akılcı inançlar (rasyonel) ve akılcı olmayan (irrasyonel) inançlar. Birey akılcı inanç türünü benimsediğinde ortaya çıkan davranış ve duygusal işlevsel olduğu öngörülebilir (Dryden vd., 2003; akt. Güzir, 2021, s.44). Akılcı inançların beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- Esnek ve aşırı olmayan,
- Gerçeklerle tutarlı,
- Mantıklı,

- Duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçları bakımından işlevsel,
 - Bireyin temel amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesinde yardımcıdır
- Dryden ve Branch 2008, s.8; Dryden ve Ellis, 2003, syf, 2).

ADDT'ye göre insanlar dört tür temel inanca sahiptirler:

a) **Dogmatik Olmayan Tercihler:** Bireyler esnek inançlarını sıklıkla tercihler, dilekler, arzular, istekler vb. şekilde ifade ederler. ADDT'ye göre dogmatik olmayan tercihler psikolojik sağlığın temelinde yer almaktadır.

Dogmatik Olmayan Tercih	=	İddia Edilen Tercih	+	Olumsuz Talep
		Gelecek testimde iyi sonuç almak istiyorum		Ancak bunu yapmak zorunda değilim.

Şekil 2: Dogmatik olmayan tercih modeli

İddia edilen tercih bireyin ne istediğini, var olmasını veya var olmamasını istediği ifade eder. Olumsuz talep ise bireyin ilk bileşendeki isteklerinin olmasının zorunlu olmadığını kabul eder. Ellis'e göre dogmatik olmayan bir tercih birincil rasyonel inançtır ve diğer üç rasyonel inanç ondan türemiştir.

b) **Felaketleştirici Olmayan Düşünceler:** Bireyin tercihlerinin tam olarak karşılanmaması durumunda sonucun kötü olduğuna dair çıkarım yapmaması sağlıklı bir durumdur. Dogmatik olmayan tercihte olduğu gibi felaketleştirici olmayan düşüncelerin de iki temel bileşeni bulunmaktadır; iddia edilen kötülük ve olumsuzlaştırılmış berbatlaştırma.

Felaketleştirici	=	İddia Edilen	+	Kötüleştirici
Olmayan		Kötülük		Olumsuzlama
Düşünce				
		Gelecek sınavımda başarılı olmazsam kötü olur		Ancak iyi performans gösteremezsem de berbat bir durum değil

Şekil 3: Felaketleştirici olmayan düşünce modeli

İddia edilen kötülük bileşeninde birey isteğinin olmaması durumunun kötü bir sonucu olduğunu kabul eder. Kötüleştirici olumsuzlaştırmada ise isteklerinin olmamasının kötü olsa da berbat, korkunç ya da dünyanın sonu olmadığını birey kabul eder.

c) Yüksek Hayal Kırıklığı Toleransı: Bireyin tercihlerinin tam karşılanmadığı durumlara tahammül etmenin zor olduğunu fakat bu duruma tahammül edebileceği sonucuna varması için akılcıl bir inanç türüdür. Yüksek hayal kırıklığı toleransının üç bileşeni bulunmaktadır; iddia edilen mücadele, olumsuz dayanılmazlık ve tolere edilmeye değer.

Yüksek	=	İddia Edilen	Olumsuz	Hoş
Hayal		Mücadele	+ Dayanılmazlık	+ Görülmeye
Kırıklığı				Değer
Toleransı				
		Gelecek	Ama buna	Buna
		sınavımda iyi bir	dayanabilirim,	katlanmak
		performans	dayanılmaz	benim için
		göstermezsem,	olmayacak	değer.
		buna katlanmak		
		zor olacak.		

Şekil 4: Yüksek hayal kırıklığı toleransı model

İddia edilen mücadele bileşeninde birey istediği şeye sahip olmamanın kötü olduğunu kabul eder. Olumsuz dayanılmazlık bileşeninde isteklerin karşılanmaması durumu kötü olsa da bunun berbat, korkunç ya da dünyanın sonu olmadığını kabul eder. Hoş görmeye değer bileşeninde ise birey yalnızca elde edememeye tahammül edebileceğini değil, aynı zamanda bunu yapmaya değer olduğunu kabul eder.

d) Kendini/ Başkalarını/ Yaşamı Kabul: Kendini, başkalarını ve yaşamı kabul aynı temel noktalara sahiplerdir, kendini kabul çerçevesinden ele alınan noktalar başkalarını ve yaşamı kabul için de geçerlidir. Üç temel inançtan oluşmaktadır; olumsuz değerlendirilen yön, olumsuzlanan genel olumsuz değerlendirme ve iddia edilen karmaşık yanılabilirlik.

Kabul	Olumsuz Değerlendirilen Yön	Olumsuzlanan Genel Olumsuz Değerlendirme	İddia Edilen Karmaşık Yanılabilirlik
	Testte hata yapacağım düşüncesinden hoşlanmıyorum.	Ancak zayıf performansım nedeniyle değersiz değilim.	Aksine test performansıma dayanarak derecelendirilemeyecek kadar karmaşık, yanılabilir bir insanım

Şekil 5: Kendini ve başkalarını kabul modeli

Olumsuz değerlendirilen yön bileşeninde birey arzuların başkaları tarafından veya hayat şartları tarafından karşılanmadığını fark eder ve bu durumu olumsuz değerlendirir. Olumsuzlanan genel olumsuz değerlendirmede birey kötü bir şey yaşamış veya kötü davranmış olsa bile kendinin, başkalarının veya yaşamın kötü olmadığını kabul eder. İddia edilen karmaşık yanılabilirlik bileşeninde ise birey

ikinci bileşende kötü biri olduğu görüşünü reddederken bu bileşende ne olduğunu ileri sürer (Dryden ve Branch, 2008, s.8-13; Dryden ve Ellis, 2003, s.2-4).

2.2.1.2.2 Akılcı Olmayan İnançlar

ADDT, diğer birçok ekolün aksine bireyin psikolojik rahatsızlığın neden ve nasıl geliştiğinden çok rahatsızlığın nasıl sürdüğüyle ilgilenmektedir. ADDT'yi savunanlar, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının birbirine bağımlı ve örtüşen psikolojik etkileşimi benimsemelerine rağmen uyumsuzluğun özünün bireyin inanç sistemi olduğunu düşünmektedir (Fall vd., 2017, s.318).

İnsanların gerçek ve çıkarımsal olaylar hakkındaki katı değerlendirme inançları ve bu inançlara sahip olma eğilimleri akılcı olmayan inançları yani psikolojik rahatsızlıkların temelini oluşturmaktadır. Bu inançlar dogmatik “zorunluluklar” şeklinde ifade edilir (Dryden, David ve Ellis, 2010). Ellis (1983), bu mutlakiyetçi bilişlerin, insanların duygusal ve davranışsal rahatsızlığın merkezi olduğunu ve diğer akılcı olmayan inançların mutlakiyetçiliğin türevi olduğunu savunmuştur (akt. Dryden, David ve Ellis, 2010, s.231). Akılcı olmayan inançların tanımlayıcı beş özelliği bulunmaktadır:

- Sert veya aşırı,
- Gerçekle tutarsız,
- Mantıksız,
- Duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçları açısından büyük ölçüde işlevsiz,
- Bireyin temel amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesinde büyük ölçüde zararlıdır (Drydan ve Branch, 2008, s.14; Dryden ve Ellis, 2003 s.4).

ADDT'ye göre insanlar dört temel akılcı olmayan inanca sahiptirler:

a) Talepler: Bireyin kendisi, başkaları ve yaşamla ilgili katı talepkar beklentiler içerisinde olmasıdır (Çelikkaleli, 2018, s.280). Arzuların katı taleplere, mutlak gerekliliklere, mutlak zorunluluklara vb. dönüştüğünde olması gerektiğine inanılan şey olmadığında birey kendini rahatsız hisseder. Birey olması gerektiğine inandığı şeyi elde ettiğinde bile sahip olduğu ve ihtiyaç duyduğu şeyleri kaybedebileceğinin farkına vardığında ve katı talepte bulunduğu anda duygusal rahatsızlığa karşı hala savunmasız olurlar (Dryden ve Ellis, 2003, s.4). Katı talebin iki bileşeni bulunmaktadır; iddia edilen tercih ve iddia edilen talep.

Birey iyi iş çıkaramayacağı olasılığına izin vermez, katıdır ve gerçekte tutarsızdır. Bu düşünce biçimi işlevsiz duygu, davranış ve düşüncelere yol açacak ve bireyin uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını engelleyecektir (Dryden ve Branch, 2008, s.14; Dryden ve Ellis, 2003, s.4).

b) Felaketleştirme: Birey bir durumu gerçek halinden çok daha kötü olduğuna inanmasıdır. ADDT'ye göre birey içinde bulunduğu durumu olduğundan daha kötü bir şekilde düşünmeye başlarsa düşünce biçimi o durumu daha kötü yapacaktır (Çelikkaleli, 2018, s.280). Bireyin katı talepleri karşılanmadığında eğer birey olması gerekliliğine dair ısrar ederse bu durumun korkunç, berbat ya da dünyanın sonu olduğuna dair uç bir sonuca varma eğilimi olacaktır (Dryden ve Ellis, 2003, s.5). Felaketleştirmenin iki bileşeni vardır; kötülük iddiası ve felaket iddiası.

Felaketleştirme	■	Kötülük İddiası	+	Felaket İddiası
		Gelecek sınavda başarılı olmazsam bu sadece kötü olmakla kalmayacak.		Başarısız olursam her şey berbat olacak.

Şekil 6: Felaketleştirme modeli

Bireyin iyi sonuç alamamaktan daha kötü bir şey olamayacağı düşüncesi aşırı bir durumdur. İsteddiği şeyin olmaması durumunda berbat olacağını gerçek hayatta kanıtlayamaması nedeniyle de gerçeklikle tutarsızdır. Bu düşünce biçimi bireyin uzun vadede hedeflerine ulaşmasını da engelleyecektir (Dryden ve Branch, 2008, s.16-17; Dryden ve Ellis, 2003, s.5).

c) Düşük Hayal Kırıklığı Toleransı: Bireylerin yaşam hedeflerine yönelik çabaları sonucunda karşılaştıkları engellere karşı amaçlarından hemen vazgeçer ve motivasyonlarını kaybederler (Çelikkaleli, 2018, s.280). Birey amaçlarını elde edemediğinde bu durumun dayanılmaz olduğunu ve dayanamayacağını düşünme eğilimine sahiptir. ADDT'ye göre birey dayanamayacağı inancına sahip olduğunda dağılacağı veya bir daha asla mutlu olamayacağı inancını da taşımaktadır. Düşük hayal kırıklığı toleransının iki bileşeni bulunmaktadır: İddia edilen mücadele ve iddia edilen dayanılmazlık (Dryden ve Branch, 2008, s.17; Dryden ve Ellis, 2003, s.5).

Düşük Hayal Kırıklığı Toleransı	İddia Edilen Mücadele	İddia Edilen Dayanılmazlık
	Yaklaşan sınavımda iyi performans göstermemeye tahammül etmek benim için zor olacak.	Başarısız olursam bu kabul edilemez olacaktır.

Şekil 7: Düşük hayal kırıklığı tolerans modeli

Bireyin iyi bir iş çıkaramama ihtimalini tolere edememesi ve bu gerçekliğe izin vermemesi aşırı bir durumdur ve gerçeklikle tutarsızdır. Bu düşünce aynı zamanda bireyin işlevsiz duygu, düşünce ve davranışlarına yol açacak ve uzun vadede ulaşmak istediği hedeflerini engelleyecektir. Bu süreçte birey engelleri aşmak için ne yapması gerektiğine odaklanmak yerine kötü sonucun dayanılmaz yönlerine odaklanacaktır (Dryden ve Branch, 2008, s.18-19).

d) Kendini/ Başkalarını/ Hayatı Alaşağı Etme: Kendini, başkalarını ve yaşamı alaşağı etme inançları aynı temel noktalara sahiptirler. Bireyler, katı talepleri karşılanmadığında kendini, başkalarını ya da hayatı küçümseme eğilimi gösterir. Kendini/ başkalarını/ hayatı alaşağı etme inancının iki bileşeni bulunmaktadır: olumsuz değerlendirilen yön ve iddia edilen küresel olumsuz değerlendirme.

Kendini/ Başkalarını/ Hayatı Alaşağı Etme	Olumsuz Değerlendirilen Yön	İddia Edilen Küresel Olumsuz Değerlendirme
	Testte iyi bir performans gösteremedim ve bu kötü bir durum.	Dolayısıyla ben başarısızım.

Şekil 8: Kendini/ başkalarını/ hayatı alaşağı etme modeli

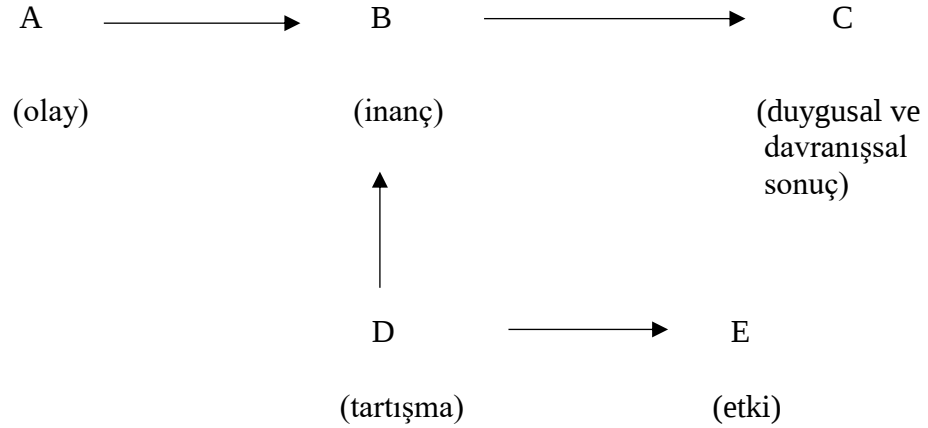
Bireyin kendini pek çok yönden karmaşık olan insan olarak değil bir durumun yansıması olarak görmesi aşırı bir durumdur. Bireyin kendini sadece bir konuda yeterli performans gösterememesinden kaynaklı başarısız olduğu etiketini vermesi gerçeklikle tutarsızdır. Bu düşünce bireyin işlevsiz duygu, düşünce ve davranışlarına yol açacaktır. Bireyin başarısız olduğu inancı karşılaştığı engellerle başa çıkmasına yardımcı olmak yerine motivasyonunu kaybetmesine neden olacaktır. Bu durumda bireyin uzun vadeli hedeflerini de engelleyecektir (Dryden ve Branch, 2008, s.19-20; Dryden ve Ellis, 2003, s.5-6).

2.2.1.2.3 ABC-DE Modeli

Ellis, ABC modelince ADDT'ye göre kişiliğin temel yapısını sade bir şekilde özetlemiştir. Model, Freud'un varsaydığı gibi ruhun belirli iç yapılarını içermesi bakımından gelenekseldir. Ancak Freud'un kişiliğin üç parçasından farklı olarak Ellis'in yapısal modeli evrensel bir işleme sisteminden oluşur (Fall vd., 2017, s.314). ADDT kişilik yaklaşımına göre bireylerin duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişki en iyi ABC modeli kullanılarak açıklanabilir. Ellis tarafından oluşturulan bu

model doğru değerlendirme ve etkili müdahale için ön koşul sağlar yani ana hatlarını ve değişim sürecini görebilme konusunda oldukça yararlıdır (Dryden ve Branch, 2008, s.45; Çelikkaleli, 2018, s.278-279).

ADDT, insanın işleyişindeki bilişsel faktörlerin oynadığı rolü vurgularken duygu, biliş ve davranışları ayrı psikolojik süreçler olarak değil; birbirine bağlı, etkileşimli ve iç içe geçmiş süreçler olarak görmektedir. Bu nedenle “Biliş duyguya yol açar.” ifadesi, psikolojik ayrılıkçılığa ilişkin yanlış bir görüşü vurgulama eğilimindedir (Dryden, David ve Ellis, 2010, s.229). ABC modelindeki “A (activating event)”, harekete geçirici bir olay veya durumu temsil eder; “B (belief)”, bireyin o olay hakkındaki inançlarını ve “C (consequences)”, bireyin ortaya çıkan duygusal, davranışsal veya bilişsel sonuçlarını temsil eder (Güriz, 2021, s.42; Fall vd., 2017, s.315; Dryden ve Branch, 2008, s.45).



Şekil 9: ABC modeli (Corey, 2008)

“A” Harekete Geçiren Olay/Durum: Harekete geçirici olay, o anda yaşanan bir olay veya durum (bireyin o an annesiyle tartışması) ya da bireyin zihninde canlanan geçmiş (geçmişte yaşadığı istismar) veya geleceğe (gireceği sınavda başarısız olacağı imajı) ait bir olay veya durum da (Güriz,

2021, s. 42; Dryden ve Branch, 2008, s.4). Aynı zamanda içsel (mide ağrısı) veya dışsal (trafikta sıkışmak) sebeple de ilişkili olabilir. Bireyin yaşadığı olay ve durumlara yönelik çıkarımları (otomatik düşünceleri) de ADDT’de A içerisinde yer alır (Güriz, 2021, s.42). Örneğin;

- **A (olay/durum):** Birey sevgilisinin akşam arkadaşlarıyla dışarı çıkacağını öğrendiğinde,
- **A (çıkartım):** Benden sıkıldı, eskisi kadar benimle vakit geçirmiyor.

“B” İnançlar: “B” bireylerin harekete geçiren olay ve durumlara yönelik değerlendirmeleri içeren inançları temsil eder. İnancın akılcı ya da akılcı olmayan inanç olması yani bireyin değerlendirme biçimleri genellikle bireyi tetikleyen olay (A) hakkındaki farkı yargılamalarda bulunmasına yol açmaktadır. Akılcı inançlar, hedeflere ulaşmada “işe yarar” değerlendirmeler içerir; akılcı olmayan inançlar ise “işe yaramayan” engelleyici değerlendirmeler içerir. Akılcı inançlar, yapıcı davranış kalıplarına ve orta düzeyde olumsuz duygulara neden olan gerçekçi inançlardır. Akılcı olmayan inançlar ise depresyon, öfke, kaygı, değersizlik, şiddet eğilimi gibi olumsuz duygusal sonuçlara; kaçınma, zorbalık ve erteleme gibi istendik olmayan davranışlara sebebiyet verir (Çelikkaleli, 2018, s.,280).

“C” Sonuçlar: ADDT’ye göre tetikleyici olay veya durumdan sonra (A) ortaya çıkan akılcı veya akılcı olmayan inançların (B) etkileşimiyle ortaya olumlu veya olumsuz sonuçlar (C) çıkmaktadır. Bu sonuçlar duygusal, davranışsal veya bilişsel sonuçlar olabilir. Ortaya çıkan duygusal sonuçlar genellikle bireyin inançları tarafından belirlenir, dolayısıyla bireyin kontrolü altındadır. ADDT, bireyin durumla ilgili inancı değiştiğinde ortaya çıkacak sonucun da değişeceğini varsayar (Çelikkaleli, 2018, s.,280). Aynı tetikleyici

olayla ilgili alternatif inançlar ve ilgili duygusal ve davranışsal sonuçlar aşağıda verilmektedir:

Tablo 2.1: Alternatif inançlar ve ilgili duygusal ve davranışsal sonuçlar		
A	B	C
Boşanmak	Bu çok kötü bir durum ama dünyanın sonu değil. O kendi seçimlerini yapmakta özgür ben de hayatıma devam edebilirim.	Kısa yas Flört etmeye devam etmek
Boşanmak	Bu korkunç, dayanılmaz bir durum. Beni bir daha kimse sevmeyecek, yalnızım ve beni kimse sevmiyor. Ben onsuz yaşayamam.	Yoğun depresyon Umutsuzluk İntihar
Boşanmak	O kimin umurunda? Ben başka birini bulurum. Zaten onu hiçbir zaman gerçekten sevmedim, onsuz kesinlikle daha iyiyim. Tekrar başka biriyle olabileceğim için heyecanlıyım.	İlgisizlik Heyecanlanmak Rahatlamak Flört etmeye devam etmek

ADDT, ilk ortaya çıktığından beri bilimselliği, doğası ve esnekliği sebebiyle sürekli bir değişim içerisinde olmuştur. ABC modeli tartışmanın önemini ve akılcı olmayan inançların alternatifi olan akılcı inançlar ile değiştirilmesinin önemini vurgulamak amacıyla ABC-DE modeline dönüşmüştür.

“D” Çürütme: ADDT’de harekete geçiren olay veya durumla (A) ile ilgili detaylı olmayan bilgi alınır. Ardından psikolojik danışman veya terapist danışanlarının duygusal ve davranışsal sonuçlarını belirledikten sonra buna

sebepler olan akılcı olmayan inançları belirler ve “D” yani tartışma aşamasına geçerler. Tartışmanın amacı akılcı olmayan inançlarını alternatifleri akılcı inançlar ile değiştirmeleridir (Yavuzer ve Karakaş, 283).

“E” Yeni Alternatif Akılcı İnançın Oluşturulması: Akılcı olmayan inançların çürütülmesi tek işlevsiz duygu ve davranışların değişmesi için yeterli değildir. Yerine yeni akılcı inançlar koyulmadığı sürece danışan eski bilişsel alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde olacaktırlar (Çelikkaleli, 2018, s.,283). Bu değişimin gerçekleşmesi için ise ilk olarak akılcı olmayan inançlar doğru bir şekilde açıklanmalıdır. İkinci olarak danışana duygusal sonuçların sadece A’dan kaynaklanmadığını tetikleyici olay ile akılcı olmayan inançların etkileşimi ile sonuçlandığı anlatılmalıdır. Üçüncü olarak danışana akılcı ve akılcı olmayan inançları ayırt etmesi öğretilmelidir. Son olarak ise tartışma etkin bir şekilde yapılmalıdır. Tartışma süreci yaşandıktan ve akılcı inançlar belirlendikten sonra danışanlar daha az rahatsızlık veren duygular yaşamaya ve daha ılımlı olmaya başlarlar (Vernon, 2016; akt. Çelikkaleli, 2018, s. 284).

2.3 Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

2.3.1 Bilinçli Farkındalığın Tarihsel Gelişimi

Bilinçli farkındalık (mindfulness), insanların çektiği acıyı azaltmak için bilim öncesi dönemden beri kullanılan bir yöntemdir. Farkındalığın kökleri hem Doğu’nun dini geleneklerine hem de Batı’nın manevi, felsefi ve psikolojik uygulamalarına dayanmaktadır (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.349). Kabat-Zinn (2003), farkındalığın ruhsal temeliyle olan ilişkisini incelemiş ve farkındalığın 2500 yıllık bir süreçte Budist geleneğinde geliştiğini ifade etmiştir. Farkındalık, Budist meditasyonunun “kalbi” olarak adlandırılmıştır.

Budizm olarak bilinen dini, felsefi ve zihin eğitme geleneği, 2500 yıl önce Kuzey Hindistan’da Siddhartha Gautama adındaki bir adamın öğretileriyle başlamıştır. Gautama, “uyanmış olan” anlamına gelen “Buddha” olarak bilinmeye başlamıştır. Buddha’nın acıdan kurtulmuş, aydınlanmış ve nihai başarıya ulaşmış olduğuna inanılıyordu ve onun öğretilerini izleyenlerin de bu kurtuluşa ulaşacakları düşünülüyordu. Buddha’nın yolu, kurtuluşun ana hatlarını çiziyordu ve bu yolun önemli bir yönü ise farkındalıktı (Kumar, 2001; Kang ve Whittingham, 2010).

Bugün var olan Budizm üç büyük okuldan oluşmaktadır; Theravada, Mahayana ve Vajrayana. Theravada okulu Tayland, Sri Lanka, Kamboçya ve Burma’da hakimdir; Mahayana Okulu ise Çin, Japonya, Moğolistan, Nepal ve Tibet’te hakimdir. Mahayana okulu Zen Budizmi, Saf Toprak Budizmi ve Tibet Budizmi gibi Budizm’in farklı biçimlerini içerir. Vajrayana okulu ise kesin olarak ayrı bir okul değil, Mahayana Budizminin uzmanlaşmış bir alt sınıfıdır. Her üç Budizm okulunun da özgünlük içerdiği söylenebilir (Kang ve Whittingham, 2010). Buddha’nın “Dört Yüce Gerçek” olarak adlandırdığı temel dört öğretisi bulunmaktadır;

- I.** Acı her yerde vardır;
 - II.** Acının fenomenlere tutunma yönündeki otomatik eğilimin bir sonucudur;
 - III.** Acının sone erdirilmesi mümkündür;
 - IV.** Acının sona erdirmenin "Sekiz Katlı Yüce Yol"u uygulayarak elde edilebilir;
- bu yol doğru görüş, kavrayış, konuşma, davranış, geçim, çaba, farkındalık ve konsantrasyondan oluşur (Thrangu, 1993; akt. Kumar, 2001).

Bir kavram ve uygulama olarak farkındalık Budist meditasyon eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Kang ve Whittingham, 2010). Antik Hindistan’ın dini gündemi, ruhun yeniden doğuş ve acı döngülerden kurtarmaktır. Farkındalığa ve

doğrudan deneyime yapılan vurgu sebebiyle bu kadim geleneklerin ortaya çıkardığı sorunlar ve onlara sunulan çözümler tanıdık psikolojik yönelime sahiptir. Bu geleneklerde psikolojik ve varoluşsal acıların kökeninin çoğunlukla bilinçdışı olan ve dolayısıyla bireyin kontrolü dışında olan temel insani dürtü ve reflekslerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır (Olendzki, 2005, s.242).

Farkındalık kavramının en sıkı kökleri Budizm’e dayansa da Antik Yunan felsefesini de içine alarak çeşitli felsefi ve psikolojik gelenekler tarafından geliştirilen düşüncelerle kavramsal akrabalığı paylaşmaktadır. Daha sonraki dönemde gelişen Batı Avrupa düşüncesindeki fenomenoloji, varoluşçuluk ve natüralizm; Amerika’da transandantalizm ve hümanizmde de benzer kavramlara rastlanmaktadır. Bu varoluş tarzının yaygın olarak tanımlanmış olması, aklın insan deneyimlerinin merkezi konumuna getirmektedir ve aslında farkındalık, bilincin temel faaliyetlerine yani dikkat ve farkındalıkta kök salmaktadır (Brown, Ryan, ve Creswell, 2007). Örneğin Binswanger, “Dünyada-Varlığı” üç öğeye sahip olarak tanımlamıştır; doğal veya fiziksel dünyada olmak, ilişkisel dünyada olmak ve kendisiyle birlikte dünyada olmak. Her durumda da vurgu tam farkındalık ve katılımı şu anda dünyaya bilinçli katılım üzerindedir (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.349).

Yakın zamana kadar farkındalık, Budizm köklerinde dolayı Batı kültürünün çoğunluğunda nispeten alışılmadık bir kavramdı. Farkındalığın son yıllarda bilişsel davranışçı terapiye dahil edilmesi, dini kökenlerinden bağımsız olsa da çoğunlukla Doğu etkisine sahip olmuştur. BDT’de farkındalık eğitiminin amacı Budizm’i öğretmek değildir, farkındalık müdahalesi kültürel, dini ve ideolojik faktörlerden bağımsız olmalıdır (Bear, 2003; Kabat-Zinn, 2003). Farkındalığın Batı’daki psikoterapilerde kullanılmaya başlaması ise ortalama 30 yıla dayanmaktadır. Psikoterapi yöntemi olarak ilk defa Kabat-Zinn tarafından kullanılan farkındalık

kavramı, ilk olarak kronik ağrılara sahip hastaların stresini azaltmaya yönelik kullanılmıştır. Günümüzde ise farkındalığı temel alan birçok farklı psikoterapi yaklaşımı bulunmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010).

2.3.2 Bilinçli Farkındalık Kavramı

Mindfulness kavramı, Budizm'in dili olan Pali dilindeki Sati kelimesinin İngilizce çevirisidir. Budizm'in temel öğretisi olan Sati farkındalığı, dikkati ve hatırlamayı ifade eder (Germer, 2005, s.5-6; Pollak, Pedulla ve Siegel, 2019, s.22). Mindfulness kavramı ise ilk defa Amerikalı tıp doktoru Jon Kabat-Zinn tarafından İngilizcede zihin kelimesinin karşılığı olan “mind” ve dolu kelimesinin karşılığı olarak “full” sözcüklerinin birleşmesi sonucunda ortaya çıkan ve dolu zihin anlamına gelen “mindfull” kavramının karşılığı olarak gelişmiştir. İngilizcede mindfull kelimesi sıfat anlamı taşımaktadır, “mindfulness” ise “l” harfinin düşmesi ile mindfull kavramının isim karşılığı olarak türetilmiştir (Kral ve Uzun, 2021). Türkçe literatürde ise mindfulness kavramını ifade eden birçok kelime kazandırılmıştır; Çatak ve Ögel (2010) “farkındalık”, Özyeşil (2011) “bilinçli farkındalık”, Karacaoğlu ve Hisli Şahin (2016) “bilgece farkındalık”, Uzun (2020) “fark’andalık” olarak kullanmaktadır.

Brown ve Ryan (2003), farkındalık ve dikkati bilinç perspektifinden ele almış, bilinci hem farkındalığı hem de dikkati kapsadığını savunmaktadır. Farkındalığı sürekli olarak iç ve dış çevreyi izleyen bilincin arka plan radarı olarak görmektedir. Bear (2003), farkındalığı iç ve dış uyaranların ortaya çıkmasıyla devam eden akışın yargılamadan gözlemlenmesi olarak tanımlamaktadır. Kabat-Zinn (2003), farkındalığı sürekli, kasıtlı, spesifik ve ön yargısız bir şekilde dikkatin şimdiki ana verilmesiyle edinilen bilinçlenme hali olarak görmektedir. Atalay’a (2029, s.15) göre ise bilinçli farkındalık, şimdiki zaman içerisinde olanlara dikkat

etmek, dikkatin niteliğini fark etmek ve tüm bu farkındalığı acele etmeden, yargılamadan kabul etmektir. Çatal ve Ögel (2010), farkındalığı şimdiye odaklanmak ve anlık yaşantılara yönelmek olarak görmektedir.

Psikoterapide bilim öncesinde tanımlanmaya başlayan farkındalığın bir sonucu olarak bugün çok fazla tanım ve kavramlar mevcuttur ve alanda bir tutarlılık yoktur (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.349). Bishop vd.'e (2004) göre yapısal özgüllük ve işlevsel tanımlara yönelik temel problemler ele alınmadığı sürece bilinçli farkındalığın aracılık rolü ve etki mekanizmalarına yönelik literatürü genişletmek veya bilimsel araştırmaların ilerlemesine olanak tanıyan araçlar geliştirmek mümkün değildir. Bu nedenle doğrulama ve iyileştirme amacıyla daha kesin, test edilebilir ve teorik tahminleri belirleyen bir tanıma doğru ilerlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bilinçli farkındalığın tanımı ve kavramlaştırılmasına yönelik belirsizliğe cevap olarak Bishop vd. (2004) fikir birliğine vararak, iki bileşenli ve işlevsel bir tanım önermişlerdir. Birinci bileşen, dikkatin anlık deneyim üzerinde tutulması için bireyin kendini düzenlemesini içerir, böylelikle bireyin şimdiki andaki zihinsel olayların daha fazla tanınmasına izin verir. İkinci bileşen ise bireyin şimdiki andaki deneyimlerine yönelik belirli bir yönelimi benimsemesidir. Bu yönelim merak, açıklık ve kabullenme ile karakterize edilir. Bu tanım hem farkındalığın dikkat kontrolü bileşenini hem de tepkisizlik veya kabullenme bileşeniyle birlikte farkındalığı vurgulamaktadır (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.350).

Germer'e (2005, s.9) göre farkındalığın, uygulama sürekliliğinin neresinde olduğuna bakılmaksızın bazı ortak yönleri bulunmaktadır. Farkındalık dolu anlar şunlardır;

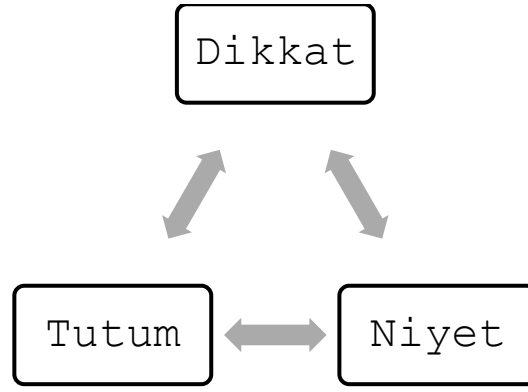
- ◆ **Kavramsal değildir:** Farkındalık, zihinsel süreçlerimize kapılmadan farkındalıktır.

- ◆ **Şimdi merkezlidir:** Farkındalık, her zaman şimdiki andadır ve tecrübelerimiz hakkındaki düşünceler şimdiki andan bir adım uzaktadır.
- ◆ **Eleştirel değildir:** Deneyimlerin olduğundan farklı olması istenirse farkındalık özgürce gerçekleşemez.
- ◆ **Kasıtlıdır:** Farkındalık her zaman dikkati bir noktaya yönlendirme niyetini içerir. Dikkati şimdiki ana döndürmek, zamanla farkındalığın devamlılığını sağlar.
- ◆ **Katılımcı gözlemlidir:** Farkındalık tarafsız tanıklık değildir, zihni ve bedeni daha yakından deneyimlemektir.
- ◆ **Sözsüzdür:** Farkındalık deneyimi sözcüklerle anlatılamaz çünkü farkındalık kelimeler zihinde ortaya çıkmadan önce oluşur.
- ◆ **Keşifseldir:** Farkındalık her zaman algının daha ince düzeyini araştırır.
- ◆ **Özgürleştiricidir:** Farkındalığın her anı koşullu acıdan özgürlük sağlar.

Bu nitelikler farkındalığın her anında eşzamanlı olarak ortaya çıkar. Farkındalık uygulaması, farkındalığın tüm niteliklerinin sıralandığı, farkındalığın daha sık olarak şimdiye döndürmeye yönelik bilinçli bir girişimdir (Germer, 2005, s.9)

2.3.3 Bilinçli Farkındalığın Temel Adımları

Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman (2006), bilinçli farkındalığın tanımından yola çıkarak farkındalığı üç yapı taşlarına bölmüştür; niyet, dikkat ve tutum.



Şekil 10: Bilinçli Farkındalık Yapı Taşları

2.3.3.1 Dikkat

Dikkat ilk adımdır, öncelikle dikkat odaklanmalıdır ki dikkat edilen şey fark edilsin (Atalay, 2019, s.20). Bilinçli farkındalıkta dikkat etmek bireyin anbean içsel ve dışsal deneyimlerinin işleyişini gözlemlemeyi içerir. Yani bireyin deneyimini şimdi ve burada olduğu şekliyle ilgilenmesidir. Bu şekilde birey bilincin içeriğine anbean dikkat etmesi gerektiğini öğrenir (Shapiro vd., 2006).

Psikolojide de dikkatin iyileşme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Örneğin Gestalt terapi, şimdiki anın farkındalığını vurgular ve kurucusu Fritz Perls “Dikkat başlı başına iyileştiricidir.” diyerek dikkatin önemini üzerinde durur. Dikkatin önemi, iç ve dış davranışlara katılma (gözlemleme) kapasitesine dayanan bilişsel davranışçı terapide de görülür (Shapiro vd., 2006). Bilinçli farkındalık için dikkat önemli bir bileşendir fakat aynı anda hem içsel hem de dışsal bütün uyarılar topluluğuna aynı anda dikkat edebilmek pek mümkün değildir. Bu yüzden ikinci adıma geçilir yani “niyet” (Atalay, 2019, s.21).

2.3.3.2 Niyet

Sadece dikkat tek başına bireyi bir yere götüremeyebilir. Niyet çok önemlidir, niyet fark edilmelidir (Atalay, 2019, s.21). Niyet, toplumsal ve bireysel olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Köklerini Budizm’den alan bilinçli farkındalıkta

niyet aydınlanma ve tüm varlıklara karşı şefkati içerirken Batı psikolojisindeki uygulamasında bir dereceye kadar bu yönünü kaybetmiştir (Shiparo vd., 2006). Niyet bireyden bireye de oldukça değişen bir yöndür. Freedman (2005), “Kişisel vizyon veya niyet genellikle dinamiktir ve gelişmektedir.” diyerek ifade etmiştir (Akt. Shiparo vd., 2006). Örneğin çok stresli olan bir iş adamı hipertansiyonunu azaltmak için bilinçli farkındalık uygulamasına başlayabilir. Uygulamaya devam ettikçe de karısıyla daha iyi ilişkiler kurma yönünde ekstra bir niyet geliştirebilir (Shiparo vd., 2006). Bu örnekten yola çıkarak niyetin dinamik yönü vurgulanır.

2.3.3.3 Tutum

Bilinçli farkındalık, fark edilenleri nasıl bir tutum ile ele alınacağını bireylere deneyimsel olarak öğretir. Yani yargıları fark etmeyi, algıların içindeki geçmiş ve gelecek etkilerini fark etmeyi, acı durumlarda kendimize ve çevremize şefkatli olmayı ve kabulü öğretir. Kısaca tüm fark edilenleri acı tatlı hayat deneyimlerini nasıl karşılanacağı bu yoldaki en önemli belirleyici olduğunu vurgular.

2.3.4 Bilinçli Farkındalık Tutumları

Bilinçli farkındalığın temel sütunları olarak yedi tutum bulunmaktadır; yargılamama, sabır, başlangıç zihni, güven, çabalamama, kabul ve bırakmadır. Bu tutumlar pratikle bilinçli bir şekilde sonradan öğrenilebilir. Tutumlar birbirinden bağımsız değildir, birbirlerine dayanırlar ve biri diğerlerini kazanma becerilerini de etkiler. Biri üzerine çalışmak bir diğerini kazanma becerisini etkiler (Kabat-Zinn, 2013, s.66).

2.3.4.1 Yargılamama

Yargılamamak, bireyin deneyimlerine tarafsız bir şekilde tanık olma tutumunu geliştirmesidir. Duygu, düşünce ve davranışta bireyin ne yaptığı hakkında dikkatli bir gözlemci olmayı öğrenmek, daha sonra bu duruma neredeyse otomatik

bir şekilde verilen değerlendirmeleri fark etmektir (Ninivaggi, 2020, s.35). Bilinçli farkındalık kazanabilmek için bireyin anbean deneyimlerine dikkat vermesi ve bunu yaparken olabildiğince düşüncelerin, beğenilerin ve beğenilmeyenlerin peşine düşmemek gerekir. Bu yönelim bireyin kendi zihinsel süzgecinden ve gündeminden geçirerek değil oldukları gibi görmelerini sağlar. Bireyin böyle bir tutuma sahip olması içsel ve dışsal deneyimlerinin akıntısına kapılmayarak yargılamayı ve tepki göstermeyi fark edip uzak durmasını ğretir (Kabat-Zinn, 2013, s.67).

Atalay’a (2019, s.24) göre ise yargılamama tutumu “yargılarımızı fark etmek” olarak kullanılması gerekmektedir. Belli bir yaşam deneyimine sahip bireylerin tüm bu yaşanmışlıklarla herhangi bir deneyim, kişi ya da karşı karşıya gelinen her neyse yargılamamak neredeyse imkansızdır çünkü zihin doğal olarak sınıflandırma eğilimindedir. Zihnin sınıflandırma eğilimi olayların tanınmasını kolaylaştırabilir ama görüşün şeffaflaşması için yargıların farkında olmak gereklidir. Yani yargılamamak hiçbir şey hakkında fikir sahibi olmamak ya da bir şeyi sevmek veya eleştirmemek değildir. nemli olan zihnin bir şeyleri yargıladığında bir anda yargılamayı durdurmak değildir çünkü bu durum yargılamayı yargılamaktır.

2.3.4.2 Sabır

Sabır, her şeyin bir vakti olduğunu kabullenmektir, anlamaktır. Aynı zamanda farkındalığın tüm yönlerinin merkezinde yer alır (Atalay, 2019, s.27; Ninivaggi, 2020, s.35). Sabır aynı zamanda zihnin ajite, telaşlı, kaygılı ve sıkıntılı durumunu iyileştirmede oldukça yararlı bir özelliktir. Sabırlı olmak en yalın haliyle her ana açık olmak, anı kendi doluluğu ile kabullenmek ve her duruma ihtiyaı olan zamanı vermektir. Örneğin bir ocuk kelebeğin kozasını yararak kelebeğin doğmasına yardım etmeye çalışabilir. Ancak yetişkinler bilir ki kelebek kendine

gereken zamanı ayırmalıdır, kozadan çıkış aceleye getirilmez (Kabat-Zinn, 2013, s.69).

2.3.4.3 Başlangıç (Acemi) Zihni

Başlangıç zihni, dünyayı yeni gören bir çocuğun gözlerine sahip olmak gibidir. Çocuk her yeni ve hayranlık uyandıran durum karşısında tekrar tekrar hayrete düşer (Ninivaggi, 2020, s.35). Yetişkin zihinleri ise başlangıç zihninin tersi bir şekilde her gün deneyimleyecek yeni şeyler bulmak zor olabilir. Zaman geçtikçe yetişkinler duyumlarından çok düşünceleriyle temas ederler (Atalay, 2019, s.30). Başlangıç zihninin önemli bir faydası bireyin kendisine yabancı olan ya da yabancı olarak görülebilecek deneyimlere hazırlamasıdır. Farkındalığın önkoşullarından biri yargılamamaktır. Başlangıç zihni, yeni bir maceranın başlangıcı olarak yargılamamayı daha basit bir görev geline getirir (Ninivagga, 2020, s.35).

2.3.4.4 Güven

Güven, kişinin kendi iyiliği için yapılması gereken doğru şeyleri bilme kapasitesine güvenmeye dayanır. Hem bilinçli hem de bilinçaltı boyutları olan bilme; entelektüel yeteneklerin, duygusal duyarlılıkların ve sezgisel yeteneklerin bütünleşmesini içerir. Kendine güvenmek, farkındalığa yaklaşmak için gereken incelikli ve karmaşık bir tutumdur. Güven, bireyin kararları ve ardından gelen eylemleri için sorumluluk alma anlamına da gelir (Ninivagga, 2020, s.35). Bireyin kendine güveni arttıkça diğer bireylere daha kolay güvenebilir ve onların içindeki iyiyi de daha kolay görebilir (Kabat-Zinn, 2013, s.71).

2.3.4.5 Çabalamama

Yaşam içerisinde yapılan neredeyse her şey bir amaç uğruna, bir şeyi elde etmek veya bir yere gelebilmek için yapılır. Çabalamama, belirli bir enerji gerektirir ama nihayetinde hiçbir şey yapmama halidir. Bireyin kendisi olmak dışında hiçbir

hedefi yoktur. Örneğin meditasyon için oturan birey “Rahatlayacağım, aydınlanacağım, ağrımı kontrol edeceğim, daha iyi bir insan olacağım” şeklinde düşündüğünde bireyin zihnine şu anki halinin iyi olmadığı mesajını iletir. Bilinçli farkındalık, gerçekleşenlere dikkat vermektir, bu tarz bir tutum ise bireyin bilinçli farkındalık kazanmasını engeller. Eğer birey gerginse dikkatini gerginliğine vermelidir, ağrısı varsa elinden geldiği kadarıyla ağrısıyla beraber kalmalıdır, kendini eleştiriyorsa yargılarını gözlemlemelidir. Bireyin kendisini izlemesi gerekir, yapılması gereken anbean deneyimlerini olduğu gibi yaşamaya izin vermesidir. Deneyimlere tutunmalı ve farkındalıkla sarılmalıdır, birey deneyimleriyle bir şey yapmak zorunda değildir (Kabat-Zinn, 2013, s.71).

2.3.4.6 Kabul

Kabul, niteleyici sıfatlar veya yorumlar eklemeyen bir şeyleri olduğu gibi görmek ve kabul etmek anlamına gelir. Bu “olduğu haliyle gerçeklik” duygusu, önceki beş tutumsal temel üzerine inşa edilmiş bir beceridir, özellikle de ilk tutum olan yargılamamak. Yargılamamak, tüm beceriler için geçerli olsa da bireyin kendini kabul etmesi için gereklidir (Ninivagga, 2020, s.37). Kabul etmek, zevke ve sıkıntıya eşit derecede açık olmayı ve başkalarının hataları karşısında acımasız olmadan, durumu değerlendirebilmek için durmayı kolaylaştırır. Çünkü kabul, bireyin kişiliğini saklamak veya yok etmek istediği kısımlara evet demesine izin verir. Sonuç olarak kabul, hem sürekli değişen yaşamı hem de varoluşsal gerçekliği kabul etmeyi sağlayabilir. Fakat kabul pes etmek ya da değiştirme çabasıyla vazgeçmek anlamına da gelmez (Atalay, 2019, s.26).

2.3.4.7 Bırakma

Birey ne kadar zeki olursa olsun genellikle zihni onu yakalar ve bırakmaz. Bu nedenle bırakma tutumunun kazanılması bilinçli farkındalık için temel niteliktir.

Birey içsel deneyimlerine dikkat verdikçe zihnin tutunmak istediği belirli duygu, düşünce ve durumların farkına varır. Bu duygu, düşünce ve durumlar eğer keyifliyse zihin olabildiğince uzun süre ve tekrar tekrar tutunmaya devam eder. Fakat tersi olarak hoş olmayan ya da korkutucu bireyin kendini korumak amaçlı kurtulmak istediği duygu, düşünceleri ve durumları da bulunmaktadır. Bırakmak, bir şeyin olduğu gibi olmasına izin verme ve onu olduğu gibi kabul etmek demektir. Zihin bir şeylere tutunduğunda ya da bir şeyleri ittiğinde bireyin kendisine bu dürtüleri bırakmayı hatırlatması ve her şeyi olduğu gibi görmeye dikkatini vermelidir. Düşünceler fark edilmeli fakat peşlerine düşülmemelidir, yalnızca farkındalık içerisinde izlenmelidir (Kabat-Zinn, 2013, s.74).

2.3.5 Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temelleri

Literatürde bilinçli farkındalığa yönelik farklı kuramsal açıklamalar bulunmaktadır. Bu bölümde bilinçli farkındalık ile ortak yönleri bulunan kuramların açıklamaları kısaca özetlenmiştir.

2.3.5.1 Psikanaliz/ Psikodinamik Kuram

Psikodinamik teorisyenler, Budizm'i Carl Jung'un (1939/1998) zamanından beri değerli olarak görmüşlerdir. Peter Fonag'nin (2000) "zihinleştirme" kavramı veya bireyin kendi zihinsel durumları veya başkalarının zihinsel durumları hakkında düşünme kapasitesi bir farkındalık becerisidir. Daniel Stern'ün (2004) "psikoterapide şu an" hakkındaki son araştırması, öznel arasındaki örtülü süreçleri, Budizm ilkeleriyle ilgili kavramları vurgulamaktadır. Psikanaliz tarihsel olarak farkındalık pratikleriyle ortak özelliklere sahiptir; her ikisi de içe dönük girişimlerdir, farkındalığın ve kabulün değişimden önce geldiğini varsayarlar ve her ikisi de bilinçdışı süreçlerin önemini kabul ederler (Germer, 2005, s.21).

2.3.5.2 Hümanistik Kuram

Carl Rogers, Hümanist hareketin nc psikoterapistlerinden birisiydi. Hümanist terapisinin temel koşulları, özellikle de koşulsuz olumlu saygı, danışanın eleştiri korkusu olmadan ve dinleneceğinden emin olarak duygu ve düşüncelerini zgr bir şekilde keşfedebileceği bir kabullenme durumu yaratmak üzerine tasarlanmıştır. Rogers, danışanın benlik kavramlarını araştırıp değiştirebileceği, kendini kabulünü geliştirebileceği güvenli, yargılamayan duygusal ortamı sağlamıştır (Dryden ve Still, 2006).

2.3.5.3 Varoluşcu Kuram

Varoluşcu terapisinin dayandığı temel kavramlar ölüm, anlam, yalıtılmışlık ve özgürlük olarak belirtilmiştir. Birey ise kendi yaşantısının sorumluluğunu alacak tek kişidir. Budist felsefenin “Beş Anımsama” olarak adlandırdığı ilkeler (almamak, canlıya zarar vermemek, sarhoş olmamak, istismar etmemek, yalan söylememek) ile dört temel öğretisi; acıyı kabullenmek, acının sebebini araştırmak, acının sonlanacağını ve sonlandırmaya giden yolun farkına varmak öğretileri varoluşcu kuram ile paralellik göstermektedir. İki görüşte de ölümün çaresi olmadığından dolay, hayatı anlamlı bir şekilde yaşanması önemlidir (Kral ve Uzun, 2021).

Geniş anlamda varoluşcu yaklaşım, yapılandırmacı ve kişi ötesi yaklaşımları kapsar. Budizm’de olduğu gibi varoluşcu yaklaşımda da bireyin sağlıklı ve tam işlevsel hale gelmesi için doğuştan gelen kapasitelere vurgu yapılır. şimdiki ana odaklanır, yaşamın kısmen kendi kontrolünde olduğu bilincine ulaşmak için kararların sorumluluğunu kabul etmeyi ve kaygıyı tolere etmeyi ğretir (Germer, 2005, s.22).

2.3.5.4 Geştalt Kuramı

Perls, Hefferline ve Goodman (1951), psikolojik bozukluklarda bedenın rolünün ihmal edilmesini düzeltmek için yola çıkmışlardır. Sosyal ve fiziksel çevreyle temasta bilinçdışı blokajlar oluştuğu düşünölen düşönceleri ve bedensel faaliyetleri bilince çıkarmak amaçlı tasarlanmış kişisel farkındalık egzersizleri ve deneyleri anlatmışlardır. Geştalt terapisi, danışanı o anda deneyimlediği şeye girmeye ve o olmaya teşvik etmenin önemine inanır. Bu farkındalık ve kabullenmeyi, duygu ve düşöncelere ilişkin yargılamayı her an askıya almayı gerektirir (Dryden ve Still, 2006).

Geştalt kuramı, çaba gerektiren ve kontrol odaklı dikkat yerine “rahat” dikkatin, şu anda göze çarpan şeyin kendiliğinden ortaya çıkacağı “verimli boşluk” yaratılmasına izin verdiği varoluşa odaklanır. Bu geştalt oluşumunun temel, bütönlöştirici sürecidir ve sağlıklı öz düzenlemenin anahtarı olduğu düşünölmektedir (Brown vd., 2007).

2.3.5.5 Bilişsel Davranışçı Terapi

Albert Ellis, akılcı duygusal davranışçı terapide Budizm kökenli farkındalık ve meditasyon kullanmasa da gözlemlemeye ve akılcı kabul etmeye vurgu yapmıştır. Özellikle de hedefe yönelik ve değerli yönlerdeki değişime bağlılık bağlamında koşulsuz kendini kabulü, başkaları kabulü ve yaşamı kabulü teşvik eder (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.354).

Bilişsel davranışçı terapide, kendine yönelik dikkat konusundaki eğitim; duygu, düşünce ve davranışlara sürekli maruz kalmayla sonuçlanabilir. Bu da koşullu tepkilerin duyarsızlaşmasına ve kaçınma davranışının azalmasına neden olabilir. Fakat bilinçli farkındalık ile bilişsel davranışçı terapi bazı önemli açılardan da farklılık göstermektedir. Bilinçli farkındalık, düşöncelerin rasyonel veya çarpık

olarak değerlendirilmesini veya mantıksız olduğu düşünülen inançların değiştirilmesini içermeyiz. Bunun yerine danışanların düşüncelerini gözlemlemelerini, dikkatlerini vermelerini ve yargılamadan kaçınmaları istenir. Bir diğer önemli fark ise klasik BDT'nin genellikle bir davranış ya da düşünme sistemini değiştirmek gibi net bir amacı vardır (Bear, 2003).

Bilinçli farkındalık içedönük içerikli meditatif yöntemlerle ilişkisine rağmen içgörü yönelimli terapilerle değil, bilişsel davranışçı terapiler kapsamında yer almış ve “üçüncü dalga” terapiler olarak nitelendirilmiştir. Farklılıklarına rağmen BDT yaklaşımlarıyla bütünleşmesinin bir nedeni olarak bilinçli farkındalığın temel psikolojik süreçlerinin metakognisyon, dikkat regülasyonu, emosyon regülasyonu, maruz bırakma, yeniden değerlendirme gibi bilişsel kuramın kavramlarıyla örtüşmesi olduğu söylenebilir (Çatak ve Ögel, 2010).

2.3.6 Bilinçli Farkındalık Temelli Uygulamalar

Bilinçli farkındalığı temel alan dört ana tedavi programı vardır: mindfulness temelli stres azaltma programı (MBSR), mindfulness temelli bilişsel terapi (MBCT), diyalektik davranışçı terapi (DBT) ve kabul ve kararlılık terapisi (ACT). Her programın tedavi edilen popülasyonlar ve teorik ilham açısından farklı kökenleri vardır. Örneğin; MBSR, Kabat-Zinn (2013) tarafından hastanedeki kronik hastaları tedavi etmek amaçlı başlatıldı; MBCT, MBSR modelinden yola çıkarak kronik depresyonu hafifletmek için Segal vd., (2002) tarafından geliştirildi; DBT, duygularını kontrol etmekte güçlük çeken borderline kişilik bozukluğu olan hastalara yardım etmek için Linehan (1993) tarafından tasarlandı; ACT, bağlamsal dünya görüşü ve dil kullanımıyla ilgili davranış analizi yapan Hayes vd., (2005) tarafından geliştirildi. Programların tümü bilinçli farkındalıktan ilham almıştır. MBSR ve MBCT, bilinçli farkındalık merkezi üzerinden gelişmiştir DBT ve ACT ise bilinçli

farkındalığı önemli bir bileşen olarak ele almıştır (Germer, 2005, s.124; Brown vd., 2007).

2.3.6.1 Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction- MBSR)

Mindfulness temelli stres azaltma programı, meditasyon öğretileri ışığında mindful olmayı öğretmeye odaklanan bir grup programıdır. Fiziksel veya zihinsel acıdan şikayetçi, farklı özellikleri olan hastalara stres azaltma amacıyla Prof. Dr. Jon Kabat-Zinn tarafından geliştirilen bilinçli farkındalık temelli bir yaklaşımdır (Atalay, 2019, s. 185). MBSR'nin ortaya çıkışının iki temel amacı vardır: tıp hastalarına yoğun farkındalık meditasyonunun stres, acı ve hastalığa yönelik uygulama konusunda eğitim vermek ve diğer tıp merkezlerine model olmaktır. Başlangıçta doktorların geleneksel tedavilerine karşı yanıt vermeyen hastaların yönlendirildikleri sevk alanında hizmet vermek üzere tasarlanmış ve tıbbi tedavinin tamamlayıcısı olarak düşünülmüştür (Kabat-Zinn, 2003; Fruzzetti ve Erikson, 2010. s.254).

MBSR programı, stresle başa çıkma ve ev ödevlerinin tartışılması yanı sıra bilinçli farkındalık meditasyon becerileri konusunda eğitim ve pratik yapma amaçlı haftada 2-2.5 saat boyunca bir araya gelen yaklaşık 30 kişilik katılımcıdan oluşan grupların 8-10 hafta boyunca bir araya geldikleri bir kurs programı olarak yürütülmektedir. Süreç boyunca çeşitli farkındalık meditasyon becerileri (beden taraması, mindful yoga, nefese odaklanma, oturma meditasyonu, mindful yürüyüş ...) öğretilir (Bear, 2003; Atalay, 2019, s.189-192).

2.3.6.2 Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy- MBCT)

Mindfulness temelli bilişsel terapi, Teasdale, Segal ve Williams (1995) tarafından bilişsel davranışçı terapi ve kabul temelli yaklaşımların bütünleşmesi

olarak geliştirilmiştir. MBCT, depresyon tedavisinde BDT'nin başarıyla tamamlanmasından sonra nüksetme riskini azaltmak amaçlı geliştirilmiştir. Müdahale programında, klasik BDT'nin yanı sıra diyalektik davranışçı terapi, kabul ve kararlılık terapisi ve MBSR bileşenlerini de içerir. MBCT; duygular, düşünceler ve bedensel duyumlara yönelik ilişkilerin değiştirilmesine ve bilinçli farkındalığa odaklanır. Bu süreçte BDT'de bulunan “merkezsizleştirme” yaklaşımlarının birçoğunu içerir (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.360).

MBCT, depresyonu atlatmış bireylere, duygu ve düşüncelerini yargılamadan gözlemlemeyi ve bunları kendi yönleri ya da kendi durumlarının yansımaları olarak görmek yerine, sadece gelip giden zihinsel olaylar olarak görmeyi öğreterek depresyonun nüksetmesini önlemek amaçlıdır. Depresyonla ilişkili bilişlere yönelik bu tutumun olumsuz düşüncelerin ruminasyon kalıplarına dönüşmesini önlediği düşünülmektedir (Teasdale vd., 1995; Bear, 2003).

2.3.6.3 Diyalektik Davranış Terapi (Dialectical Behavior Therapy- DBT)

Diyalektik davranış terapisi; 1970'lerde intihar eğilimi, kendine zarar verme ve borderline kişilik bozukluğunun tedavisi için Linehan tarafından geliştirilmiştir. Robins, Schmindt ve Linehan (2004) bu tedaviyi, birden fazla intihar girişiminde bulunan bireylere yönelik standart davranış terapisi uygulaması olarak tanımlamıştır. Tedavinin amacı yaşamaya değer bir yaşam yaratmaktır (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.357). DBT'nin en merkezi diyalektik kabul ve değişim arasındaki ilişkidir. Danışanlar kendilerini, geçmişlerini ve mevcut durumlarını tam olarak olduğu gibi kabul etmeye teşvik ederken, daha iyi bir yaşam inşa etmek amacıyla davranışlarını ve çevrelerini değiştirmek için yoğun bir şekilde çalışırlar (Bear, 2003).

Son zamanlarda DBT; depresyon, madde bağımlılığı, yeme bozuklukları, çift ve aile sorunları gibi çeşitli ilgili sorunlara da başarıyla uygulanmıştır (Fruzzetti ve

Erikson, 2010, s.357) DBT; duygu, düşünce ve davranışları değiştirmek amaçlı çeşitli bilişsel ve davranışsal tedavi prosedürlerini içerir. Farkındalık becerileri DBT’de kabul ve değişimin sentezlenmesi bağlamında öğretilmektedir (Bear, 2003).

2.3.6.4 Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy- ACT)

Kabul ve Kararlılık Terapisi, davranış analizinden ortaya çıkmıştır ve bağlamsal davranış kökenlerine sahiptir. Geleneksel davranış terapisi gibi bağlamsalcılık da öncelikle davranışın işlevi ile ilgilenir: ACT’nde resmi olarak olumsuz, akıldışı veya psikotik olsalar bile psikolojik olaylara karşı bilinçli bir açıklık ve kabul duruşu vardır. ACT ayrıca, dilin türetilmesi ve ilişkileriyle ilgilenen, ilişkisel çerçeve teorisine dayanmaktadır ve normal sözel/ bilişsel süreçlerin dikkati neden zayıflattığına dair bağlamsal odaklı bir açıklama sunar (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.359).

ACT, teorik olarak çağdaş davranış analizine dayanmaktadır fakat tedavi yöntemlerini farkındalık veya meditasyon açısından tanımlamasa da stratejilerinin birçoğunun açıklanan farkındalık yaklaşımlarıyla tutarlı olması nedeniyle farkındalık temelli uygulamalar içerisinde yer almaktadır. ACT’deki danışanlara, kendi bedensel duyumlarını, düşüncelerini ve duygularını izleyebilen, gözlemleyen bir benliği tanımlamaları öğretilir (Bear, 2003).

2.4 Beliren Yetişkinlik Dönemi

Üniversite öğrencilerini kapsayan bu araştırmaya katılan bireylerin genelinin 18-29 yaş aralığında olduğu düşünülmektedir. Bu yaş aralığını karşılayan gelişim dönemi ise beliren yetişkinlik dönemi olarak tanımlanmaktadır. Beliren yetişkinlik dönemi, 18-29 yaş aralığındaki bireylerin ergenlikten sonra, yetişkinlikten önceki geçiş sürecinde oldukları dönemdir. Arnett (2000), tarafından ortaya çıkan bu

kavram, özellikle batı toplumlarında geleneksel yetişkinlik özelliklerinin gecikmesi ve gençlerin bu süreçte farklı deneyimlerle kendilerini keşfetmeleri olarak ele alınır. Arnett (2000), beliren yetişkinliğin beş temel özelliğini tanımlamış olup, bu özellikler bireylerin bu geçiş sürecinde yaşadıkları belirsizlikleri ve değişimleri betimler;

- **Kimlik keşfi;** bireyler kariyerleri, ilişkileri ve dünya görüşleri gibi temel konularda kimliklerini keşfederler. Kimlik keşfi, ergenlikte başlar ve beliren yetişkinlik döneminde belirginleşir.
- **Geçişkenlik;** eğitim, iş ve ilişkilerdeki belirsizlikler bu sürecin en karakteristik özelliklerinden biridir. Bu dönemde bireylerin yaşamlarındaki en önemli kararların sürekli olarak değiştiği dönemdir.
- **Kendi kendine odaklanma;** beliren yetişkinlik döneminde bireyler, diğer dönemlere oranla daha fazla kendilerine odaklanırlar. Bu durum bireylerin bağımsızlıklarını keşfetme dönemi olarak da ele alınır.
- **Olasılıklar bolluğu;** bu dönemde bireylerin hayat yollarını ve seçeneklerini keşfetmek için pek çok fırsatının olduğu dönemdir.
- **Marjinalleşmiş hissetme;** bu dönemdeki bireyler ne tam yetişkin ne de tam ergen olarak görünmedikleri bir geçiş sürecinde oldukları için bu dönemde marjinalleşmiş hissedebilir (Arnett, 2000, 2004).

Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşam yolculuklarındaki önemli bir dönemdir. Bu dönem, bireylerin kimliklerini keşfetmeleri, yaşam hedeflerini belirlemeleri ve gelecekteki yetişkinlik görevlerine hazırlanmaları için kritik bir süreçtir.

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1 Ertelemeyle İlgili Araştırmalar

2.5.1.1 Ertelemeyle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ekşi ve Dilmaç'ın (2010) yaptığı araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi ve bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri fakülte, mezun oldukları lise türü, ebeveynlerinin eğitim durumu, ebeveynlerinin mesleklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını bulgulamaktır. Araştırmanın çalışma grubu Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 95'i erkek, 193'ü kadın olmak üzere toplam 288 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplamak amacıyla Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği, Karar Vermeyi Erteleme Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sürekli kaygının; genel erteleme, karar vermeyi engelleme ve akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Öğrencilerin karar vermeyi erteleme düzeyleriyle yaş değişkeni açısından anlamlı farklılaşma bulgulanmıştır. Genel erteleme ve akademik ertelemenin sınıf değişkeni ve öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm türüne göre anlamlı farklılaşma bulgulanmıştır. Karar vermeyi erteleme ve sürekli kaygı düzeyi ile ebeveyn geliri açısından anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Akademik erteleme, genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve sürekli kaygı düzeyi ile ebeveynlerin mesleği açısından anlamlı bir farklılaşma bulgulanmıştır.

Doğan, Kürüm ve Kazak'ın (2017) yaptığı araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde kişilik özelliklerinin genel erteleme davranışının yordayıp yordamadığını belirlemek, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından erteleme davranışını incelemektir. Araştırmanın örneklemini Başkent Üniversitesi'nin farklı

fakültelerinde öğrenim gören 506'sı kadın, 169'u erkek toplam 676 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplamak amaçlı Genel Erteleme Ölçeği, Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erteleme davranışını yordayan iki kişilik boyutu özdenetim ve duygusal dengesizlik olarak bulgulanmış; dışadönüklük, uyumluluk, gelişime açıklık boyutlarının bir etkiye sahip olmadıkları bulgulanmıştır. Cinsiyet faktörüne bakıldığında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla erteledikleri saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni ve erteleme düzeyi arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmış, sınıf düzeyi yükseldikçe erteleme davranışının da arttığı saptanmıştır.

Atalayın, Balkıs, Tazel ve Kayrak'ın (2018) yaptığı araştırmanın amacı bir grup Türk diş hekimliği öğrencisi arasında erteleme yaygınlığını değerlendirmek ve ertelemenin yordayıcılarını ve sonuçlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 273'ü kadın 179'u erkek toplam 452 Türk diş hekimliği öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak amaçlı Tuckman Erteleme Ölçeği, Akademik Yaşam Doyumu Ölçeği, Hata Endişesi Ölçeği, Kötü Zaman Yönetimi Ölçeği, Pozitif ve Olumsuz Etki Programı ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %50'sinin akademik erteleme veya genel erteleme olasılığının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ertelemenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulgulanamamıştır. Erteleyen öğrencilerin, ertelemeyen öğrencilere oranla daha kötü zaman yönetimi, kendinden şüphe etme, irrasyonel inançlar, düşük akademik performans ve refaha sahip oldukları saptanmıştır.

Tekin'in (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin genel ertelemeye ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ilinin merkezinde farklı liselerde görev yapan 100 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplamak amaçlı Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin

Formu ve Genel Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %53'ünün orta ve yüksek düzeyde sosyal medya bağımlılığı ve genel erteleme davranışlarının ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Sosyal medya bağımlılığı ve erteleme davranışı arasında pozitif yönde güçlü kolerasyon saptanmıştır. Cinsiyet faktörünün herhangi bir etkisi bulgulanmamıştır.

Balkıs ve Duru'nun (2019) yaptığı çalışmada kendinden şüphe duyma, rasyonel ve irrasyonel inançların ve başarısızlık korkusunun erteleme davranışı üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklerimini yaşları 18 ile 32 arasında değişen çeşitli bölümlerde öğrenim gören 293 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Kendinden Şüphe Ölçeği, Genel Tutum ve İnanç Ölçeği, Saf Erteleme Ölçeği, Performans Başarısızlığı Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendinden şüphe duymanın ve mantıksız inançların başarısızlık korkusu üzerinde doğrudan ve etkileşimli etkiye bir sahip olduğu saptanmıştır. Başarısızlık korkusunun ve kendinden şüphe duyma ile erteleme arasındaki ilişkiye, rasyonel inançların da başarısızlık korkusu üzerinde aracılık ettiği bulgulanmıştır. Başarısızlık korkusunun erteleme üzerindeki etkisi ve kendinden şüphe duymanın başarısızlık korkusu yoluyla erteleme üzerinde dolaylı etkisi rasyonel ve irrasyonel inanç düzeyine bağlı olarak değiştiği saptanmıştır.

Ekşi, Turgut ve Sevim'in (2019) yaptığı çalışmada öz kontrol ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide erteleme davranışlarının aracılık rolünün yapısal eşitlik modellemesi tekniğiyle incelenmesi ve sosyal medya bağımlılığı, öz kontrol ve genel erteleme davranışlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018 yılı bahar dönemi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 5641 öğrenci,

örnekleme ise çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 394 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği, Genel Erteleme Ölçeği ve Kısa Öz Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, öz kontrol ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide genel erteleme davranışının aracılık rolünün düşük olduğu saptanmıştır. Yol analizi, öz kontrolün sosyal medya bağımlılığı üzerinde anlamlı ve doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır; öz kontrolü düşük olan bireylerde genel erteleme davranışı gösterme eğilimi görülürken, öz kontrolü düşük olan ve genel erteleme davranışı gösteren bireylerde sosyal medya bağımlılığı belirtileri gözlemlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre modelin uyum endeksi kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Sosyal medya bağımlılık düzeylerindeki toplam varyansın %37'si modelde açıklanmıştır.

Yukay Yüksel, Sayın ve Dinç'in (2020) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının azalmasında, bilişsel esneklik seviyelerinin ve ruminatif düşüncelerinin etkisinin olup olmadığını bulgulamayı amaçlanmıştır. Araştırmaya 297 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Bilişsel esneklik ve ruminasyon değişkenlerinin akademik erteleme değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Akademik erteleme düzeyinin bilişsel esneklik düzeyi arasında negatif yönde, ruminasyon düzeyi ile pozitif yönde kolerasyon saptanmıştır. Cinsiyet faktörü açısından bakıldığında kız öğrencilerin akademik erteleme ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik düzeylerine bakıldığında ise kız öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ruminasyon düzeyinin ise cinsiyet faktörü açısından herhangi bir

anlamlılık bulgulanmamıştır. Araştırmanın bir başka bulgusu ise bilişsel esneklik ile ruminasyon arasında ters yöndeki kolerasyonudur.

Öztürk Başpınar'ın (2020) yaptığı araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin genel ve akademik erteleme davranışlarını ve bu iki davranışın ilişkisini saptamaktır. Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu'nun üç farklı bölümünde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf düzeyindeki toplam 140 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği ve Genel Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel ve akademik erteleme eğilimleri olduğu, iki kavram arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre genel erteleme eğilimi bulunan öğrencinin akademik erteleme eğiliminin de olabileceğini ya da tersi bir şekilde akademik eğilimi bulunan öğrencinin genel erteleme eğiliminin de olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Balkıs ve Duru'nun (2022a) yaptığı çalışmada akılcı duygusal ve davranışçı terapisinin (ADDT), psikolojik sıkıntı ve sağlık modeli çerçevesinde irrasyonel/rasyonel inançlar, erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 160'ı erkek, 297'si kadın olmak üzere yaş ortalaması 37,47 olan toplam 457 yetişkin birey katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Tutum ve İnanç Ölçeği Kısaltılmış Formu, Yaşam Memnuniyeti Ölçeği ve Saf Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birincil irrasyonel/rasyonel bilişsel süreçlerin, ikincil irrasyonel/rasyonel bilişsel süreçler aracılığıyla erteleme davranışını yordadığı saptanmıştır. Kendini genel olarak olumsuz değerlendirme, bağımsız olarak erteleme ve yaşam doyumuna katkı sağladığı bulgulanmıştır. Son olarak bulgular irrasyonel/rasyonel inançların erteleme yoluyla yaşam doyumunu dolaylı olarak yordadığı saptanmıştır. Bu çalışmanın

sonucunda ertelemeyele mücadele kapsamında ADDT çerçevesinde düzenlenen müdahalelerin yaşam memnuniyetini arttırmada önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamıştır.

Değirmenci, Kaya ve Karakaş'ın (2023) yaptığı araştırmada genel erteleme davranışı ile kişilik özellikleri, stbilişsel inançlar ve endişe arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 165'i kadın, 52'si erkek toplam 217 katılımcı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Genel Erteleme leği, Beş Faktör Kişilik leği, stbiliş-30 leği, Penn-State Endişe leği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre genel erteleme davranışının sorumluluk özelliği ile olumsuz, bilişsel farkındalığı ise olumlu yönde yordadığı saptanmıştır. Endişe ve erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

2.5.1.2 Ertelemeyele İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Flett, Hagbin ve Pychyl'nin (2016) yaptığı araştırmanın temel amacı hem akademik ertelemenin hem de ertelemeye yönelik bilişlerin ruminatif düşüncelerle anlamlı bir şekilde ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise bilinçli farkındalık ve öz-şefkatin ertelemeyele ilgili bilişlerdeki bireysel farklılıklarla ne ölçüde ilişkili olduğunu saptamaktır. Araştırmaya Kanada niversitesi'ndeki birinci ve ikinci yıl psikoloji giriş dersi alan yaş ortalaması 20,2 olan 214 ğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme leği, Erteleme Bilişleri Envanteri, Ruminatif Yanıt leği, z-şefkat leği, Bilinçli Farkındalık leği ve Depresyon Anksiyetesi Stres leği kullanılmıştır. Kolerasyon analizleri her iki erteleme önleminin de derin dşncelere dalmayla, aynı zamanda azalan farkındalık ve öz-şefkatle ilişkili olduğunu göstermiştir. Genel olarak bulgular erteleme ve depresyonun açıklanmasında bilişsel faktörlerin önemini

vurgulamıştır. Bilişsel risk faktörlerinden (geviş getiren düşüncelere dalma ve ertelemeye ilişkili otomatik düşünceler) yararlanan ölçümlerdeki yüksek düzeyler veya dayanıklılıkla (farkındalık ve öz-şefkat) ilişkili koruyucu, kendisiyle ilgili bilişsel faktörlerin düşük düzeyi, yüksek düzeyde erteleme ve depresyonla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, erteleyicilerin bilişsel risk ve dayanıklılık faktörlerinin ortak varlığı nedeniyle depresyona karşı savunmasız olabileceğini ima etmiştir.

Cheung ve Ng'nin (2019) yaptığı çalışmanın amacı farkındalık ve erteleme arasındaki uzamsal ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya Hong Kong'daki bir üniversiteden 339 Çinli öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Beş Yönlü Farkındalık Ölçeği ve Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda üniversite öğrencileri arasında bilinçli farkındalık ve erteleme arasında çift yönlü bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Etkileşimli bilişsel alt sistemler çerçevesini ve Kendini Belirleme Teorisini destekleyen, yargılamayan farkındalık, duygu ve düşünce kabulü ile yansıtılan eğilimsel farkındalık daha sonraki erteleme seviyelerinin daha düşük düzeylerini öngürmüştür. Cinsiyet faktörü açısından bakıldığında kadınların erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Martinčeková ve Enright'in (2020) yaptığı çalışmanın temel amacı kendini affetme ile erteleme arasındaki ilişkiyi ve duyguların potansiyel aracılık etkisini test etmektir. Bir diğer amaç ise kendini affetmenin duygusal bilişleri- utanç eğilimlilik ve suçluluk eğilimliği arasındaki ilişkileri erteleme ile test etmektir. Araştırmaya Slovak Cumhuriyeti'nde öğrenim gören 198'i kadın, 59'u erkek toplam 257 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak amaçlı Genel Erteleme Ölçeği, Enright Kendini Bağışlama Envanteri Kısa Formu, Öz Bilince İlişkin Duyuş Testi-3 ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Kolerasyon analizleri doğrultusunda erteleme ve utanç eğilimi

arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak erteleme ile suçluluk eğilimi arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Utanç eğilimliliği ve erteleme arasındaki ilişkiye olumsuz duyguların varlığı yoluyla aracılık etmektedir.

Abdollahi, Farab, Panahipour ve Allen'ın (2020) yaptığı çalışmada mükemmeliyetçiliğin iki boyutu (kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği ve değerlendirme kaygıları mükemmeliyetçiliği), akademik dayanıklılık ve akademik erteleme arasındaki ilişkileri ve mükemmeliyetçiliğin iki boyutu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmaya Tahran'daki altı okuldan 9 ile 12. sınıflara kayıtlı 410 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Veri toplamak amaçlı Neredeyse Mükemmel Ölçeği, Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Erteleme Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği ve akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyle negatif ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Etkileşim-ılımlılık analizi, akademik dayanıklılığın değerlendirme kaygıları mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme arasındaki ilişkide yalnızca tamponlayıcı bir rol oynadığını saptamıştır.

Hailikari, Katajavuori ve Asikainen'nin (2021) yaptığı çalışmada ertelemeyi açıklamanın farklı yollarını birleştirmek ve önceki çalışmalardan ayrı ayrı ele alınan öğrencilerin zaman ve çaba yönetimi becerileri, psikolojik esneklik ve akademik öz yeterlilik değişkenlerini dahil etmek, bu değişkenlerin karşılıklı ilişkilerini ve çalışma becerilerinde zorluk yaşayan öğrenciler arasında ertelemeyi nasıl öngördüğünü araştırmak amaçlamıştır. Araştırmaya Finlandiya Üniversitesi Sanat ve Beşeri Bilimler bölümünde okuyan 135 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Nasıl Öğrenilir Anketi, Motive Edilmiş Stratejiler Anketi, İşle İlgili Kabul ve Eylem Anketi ve Saf Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin

zamanlarını ve çabalarını organize etme yeteneklerinin, çalışmaya dahil edilen diğer değişkenler arasında erteleme ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Psikolojik esneklik, zaman ve çaba yönetimi becerilerinin yanı sıra ertelemeyi açıklamada güçlü bir role sahip olduğu saptanmıştır. Akademik öz yeterliliğin erteleme ile doğrudan bir ilişkisi görülmemiştir. Elde edilen bulgularda zaman ve çaba yönetimi ile psikolojik esnekliğin yakından ilişkili olup paralellik gösterdiği için amaç ertelemeyi azaltmak olduğunda her ikisinin de dikkate alınması gerektiği görülmüştür.

Shaked ve Altarac'ın (2021) yaptığı çalışmada öz yeterlilik, akademik erteleme (pasif ve aktif erteleme) ve akademik başarı ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı sınıflara kayıtlı iki İsrail Ortodoks Eğitim Kurumunda tezlerini yazma sürecinde olan toplam 145 kadın yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Envanteri, Aktif Erteleme Ölçeği ve Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki tür erteleyici ile karşılaştırıldığında ertelemeyenler arasında son teslim tarihine uyma puanının daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Aktif erteleyici öğrenciler ile pasif erteleyici öğrenciler arasında öz yeterlik veya başarı ölçümü açısından herhangi bir fark saptanmamıştır. Erteleme stratejilerinin öz yeterlik (hem genel hem de akademik) algıları ve final notlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bir başka bulgu ise aktif erteleyicilerin akademik olarak pasif erteleyicilere göre daha fazla erteleyici oldukları ancak daha az çalışkan oldukları bulgulanmıştır.

Chen, Yang ve Jiao'nun (2022) yaptığı çalışmada otoriter ebeveynliğin akademik erteleme üzerindeki dolaylı etkilerini, hatalar konusundaki endişe, kişinin eylemleri hakkındaki şüpheler, yüksek kişisel standartlar ve organizasyon dahil olmak üzere mükemmeliyetçiliğin çeşitli boyutları aracılığıyla araştırmayı

amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Çin’de yaş ortalamaları 19,5 olan 296’sı erkek, 447’si kız olan toplam 743 üniversite öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada Ebeveyn Otoritesi Anketi, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Öğrenciler İçin Erteleme Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Yapısal denklem modellemesinin sonuçları doğrultusunda mükemmeliyetçilik boyutları arasında yalnızca hatalarla ilgili endişenin, algılanan otoriter ebeveynlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Otoriter ebeveynlik, kişinin hataları ve yüksek kişisel standartlar hakkındaki endişelerle olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Hatalarla ilgili endişe, akademik erteleme ile olumsuz bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Turgeman ve Pollak’a (2023) yaptığı çalışmada erteleme ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi ve bu motivasyon faktörlerinin bu kolerasyonu açıklayıp açıklamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma örneklemini Kudüs İbrani Üniversitesi’nde okuyan 202 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak demografik anket, DEHB Öz Rapor Ölçeği, İrrasyonel Erteleme Ölçeği ve Motivasyonel Tanı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda DEHB semptomları erteleme, görev engelleyiciliği ve dürtüsellik ile önemli ve pozitif kolerasyon, beklenti ile negatif kolerasyon göstermiştir. Arabuluculuk analizi, daha düşük beklenti ve daha yüksek dürtüsellik DEHB ve erteleme arasındaki kolerasyonu kısmen açıkladığı öne sürülmüştür. Bu bulgular, DEHB ve erteleme arasındaki güçlü ilişkiyi kurmaya yardımcı olurken, ilişkinin kısmen bir görevi başarılı bir şekilde tamamlama beklentisinin düşük olması yüksek düzeyde dürtüsellik ile açıklandığını göstermiştir.

Huang vd., (2023) yaptığı araştırmada mükemmeliyetçilik ile hemşirelik lisans öğrencilerini akademik erteleme arasındaki ilişkileri, öz-yeterliğin aracılık

etkilerini ve dayanıklılığın ılımlı rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Mart-Mayıs 2022 tarihleri arasında Çin’deki iki farklı lisans üniversitesinden toplam 587 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Aitken Erteleme Envanteri, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği, Conner-Davidson Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uyarlanabilir mükemmeliyetçilik ve uyumsuz mükemmeliyetçilik, sırasıyla akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmen aracılık rolü göstermiştir. Dayanıklılık, uyarlanabilir mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasındaki ilişkide ılımlı rol göstermiştir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik, düşük düzeyde dayanıklılık ve öz yeterlilik hemşirelik lisans öğrencileri arasında akademik erteleme riskini arttırdığı bulgulanmıştır.

2.5.2 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Araştırmalar

2.5.2.1 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Şendoğan’nın (2020) yaptığı çalışmanın amacı akılcı olmayan inançların, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordayıp yormadığını saptamaktır. Araştırmaya Ankara’da bulunan bir vakıf üniversitesinden 663 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak amaçlı kişisel bilgi formu, Akademik Erteleme Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akılcı olmayan inançların alt boyutlarından onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve çaresizlik ile akademik erteleme arasında anlamlı bir yordama bulgulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile öğrenim gördükleri fakülte ve öğrenim gördükleri bölümü isteyerek gelip gelmediklerine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Öztürk (2020) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın akılcı olmayan inançlar ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2019-

2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 362 lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Kendini Sabotaj Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kendini sabotaj ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve sınıf düzeyinin kendini sabotaj ve akılcı olmayan inançlarla herhangi bir ilişkisine rastlanılmamış, ebeveyn tutumları değişkeninin ise kendini sabotaj ile anlamlı bir ilişkisi saptanmış fakat akılcı olmayan inançlar ile arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yıldırım, Aktan ve Ülkümen'in (2022) yaptığı araştırmada geç ergenlik döneminde bulunan bireylerin irrasyonel inanışlarının ve sosyal görünüş kaygılarının duygusal yeme davranışları üzerindeki yordayıcı rolünü saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya 18-24 yaşlarında bulunan 297 katılımcı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise sosyodemografik bilgi formu, Genel Tutum ve İnanışlar Ölçeği Kısa Formu, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve Duygusal Yeme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, irrasyonel inançlar ve sosyal görünüş kaygısı puanlarının duygusal yeme düzeyini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Arıöz'ün (2022) yaptığı çalışmada amaç üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme arasındaki ilişkisini bulgulamaktır. Araştırmaya Ankara'da bir vakıf üniversitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 578 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akılcı olmayan inançların ve akademik ertelemenin cinsiyet, sınıf ve dönem kaygı yaşayıp

yaşamama durumlarına göre aralarında anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmış, öğrencilerin sınıf düzeyi açısından kişilik özelliği ölçeğinin dışadönüklük alt boyutunda 3. Sınıfların diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile kişilik özelliklerinden dışadönüklük, sorumluluk alt boyutları ile akılcı olmayan inançları anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Urfa ve Aşçı'nın (2022) yaptığı araştırmada akılcı olmayan inançlar ile algılanan performans arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide duyguların ve otomatik düşüncelerin zaman dışı aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya basketbol, futbol, hentbol ve voleybol oynayan toplam 395 sporcu katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Akılcı Olmayan Performans İnanç Envanteri, Spor Duygu Anketi ve Sporcular İçin Otomatik Kendi Kendine Konuşma Anketi uygulanmıştır. Akılcı olmayan inançların olumlu duyguları ve olumlu otomatik düşünceleri ile olumsuz yönde yordadığı ancak akılcı olmayan inançların olumsuz duyguları ve olumsuz otomatik düşünceleri olumlu yönde yordadığı bulgulanmıştır. Akılcı olmayan inançların algılanan performans üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmazken, duygular ve otomatik düşünceler aracılığıyla algılanan performans üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı olmuştur. Akılcı olmayan inançlar, duygular ve otomatik düşünceler yoluyla algılanan performans olumsuz yönde etkilemiştir.

Adıgüzel ve Demir'in (2023) yaptığı çalışmada belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişeyle ilgili olumlu inançlar arasındaki ilişkide akılcı olmayan inançların aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya lisans düzeyinde eğitim gören 402 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak amaçlı kişisel bilgi formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Genel Tutum ve İnanışlar Ölçeği ve Endişe ile İlgili

Olumlu İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda belirsizliğe tahammülsüzlüğün, endişeye yönelik olumlu inançları ve akılcı olmayan inançları; akılcı olmayan inançların, endişeye yönelik olumlu inançları pozitif yönde anlamlı biçimde etkilediği saptanmıştır. Aracı değişkene yönelik yapılan analiz sonucunda, akılcı olmayan inançların belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişeye yönelik olumlu inançlar arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu görülmüştür.

Alizada (2023) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinde otomatik düşünce ve akılcı olmayan inançların sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 723 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı ile otomatik düşünceler toplam ve alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akılcı olmayan inançlar arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Duru, Balkıs ve Duru'nun (2023) çalışmasında kendinden şüphe, olumsuz değerlendirilme korkusu, erteleme ve rasyonel/irrasyonel inançlar arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya yaşları 21 ile 63 arasında değişen %65,4'ü kadın, %37,51'i erkek toplam 344 yetişkin birey katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kendinden Şüphe Ölçeği, Erteleme Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve İrrasyonel/Rasyonel İnançlar Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kendinden şüphe etmenin erteleme üzerindeki etkisinin kısmen olumsuz değerlendirilme korkusuyla aracılık ettiği saptanmıştır. Ayrıca kendinden şüphe etmenin, olumsuz değerlendirme korkusunun arabuluculuk yoluyla erteleme üzerindeki dolaylı etkisi, irrasyonel inançların düzeyine bağlı olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlar irrasyonel inançların, olumsuz değerlendirilme korkusunun rolünü

güçlendirerek kendinden şüphe etmenin erteleme üzerindeki zararlı etkisini daha da kötüleştireceğini göstermiştir. Kendinden şüphe etmenin erteleme üzerindeki doğrudan etkisinin gücü, rasyonel inancın seviyesine bağlı olduğunu ve bunun da rasyonel inancın kendinden şüphe ve erteleme arasındaki ilişkide koruyucu bir değişken olarak hizmet edilebileceğini göstermiştir.

İnci'nin (2024) yaptığı araştırmanın amacı değerler ve akılcı olmayan inançların özyeterlik düzeyine etkisinin incelenmesi ve özyeterlik düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Araştırmaya 18 yaş üstü 103'ü erkek, 264'ü kadın toplam 367 yetişkin birey katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise Genel Özyeterlik Ölçeği, Portre Değerler Anketi ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre değerler ve akılcı olmayan inançlar, özyeterlik düzeyindeki değişimin %31'ini açıklamıştır. Özyönelim, uyarılma ve evrenselcilik değerler alt boyutları ve akılcı olmayan inançların özyeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu bulgulanmıştır. Yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri ile özyeterlik düzeyi arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Balkıs, Duru ve Duru'nun (2024) yaptığı bir başka çalışmada lisans öğrencilerinin irrasyonel/rasyonel akademik inançlar, başarısızlık korkusu ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı fakültelerde öğrenim gören 270'i kadın, 84'ü erkek toplam 354 lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak amaçlı kişisel bilgi formu, Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu, Performans Arızası Değerlendirme Envanteri ve İrrasyonel/Rasyonel Akademik İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, irrasyonel akademik inançların dolaylı olarak başarısızlık korkusuyla ve akademik ertelemeyeyle ilişkili olduğunu göstermektedir. İrrasyonel akademik inançlar ile başarısızlık korkusu yoluyla akademik erteleme arasındaki olumlu ilişki, rasyonel akademik

inançlar düzeyinde irrasyonel inançlara sahip lisans öğrencileri arasında akademik ertelemeyi önlemeye veya azaltmaya yönelik yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

2.5.2.2 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Naddafi ve Kourashnia (2016) yaptığı araştırmada irrasyonel inançların ve mükemmeliyetçiliğin akademik erteleme ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Şiraz şehrindeki dört ilçesinde öğrenim gören 300 kız ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak amaçlı Akademik Erteleme Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve İrrasyonel İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Eş zamanlı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; değişim konusunda çaresizliğe dair akılcı olmayan inancın akademik ertelemeyi pozitif ve negatif olarak yordayabildiği, onay talebinin ise akademik ertelemeyi negatif olarak yordayabildiğini göstermiştir. Ayrıca olumlu mükemmeliyetçilik ise akademik ertelemeyi olumlu yönde yordayabilir.

Višlā, Flückiger, Holtforth ve David (2016) yaptığı araştırmada amacı akılcı olmayan inançlara yönelik son 60 yıla yönelik meta-analitik bilgi vermektir. Yöntem olarak akılcı olamayan inançlar ve sıkıntı arasındaki ilişki, rastgele etki modeli kullanılarak 83 birincil araştırmadan toplanan 100 bağımsız örneği içeren sistematik bir incelemeye dayanarak incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak irrasyonel inançlar; genel sıkıntı, anksiyete, depresyon, öfke ve suçluluk gibi çeşitli sıkıntı türleriyle pozitif yönlü ilişkilendirilmiştir. İrrasyonel inançların yoğunluğu ile sıkıntı düzeyi arasındaki ilişkinin moderatörler; irrasyonel inanç ölçüsü ve türü, stresli olay, yaş, eğitim ve klinik durumudur.

Stephenson, Watson, Chen ve Morris'in (2018) yaptığı araştırmada akılcı olmayan inanç, öz şefkat ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki bir devlet üniversitesinde okuyan 184 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak

Benlik Saygısı Ölçeği, Depresyon ve Anksiyete Ölçeği, İrrasyonel İnanç Ölçeği ve Öz-Şefkat Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre düşük hayal kırıklığı toleransının ile öz-şefkat arasında düşük düzeyde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öz-şefkat; kaygı, depresyon, hayal kırıklığı ve benlik saygısı üzerinde aracılık etmiştir.

Buschmann, Horn ve Bohan'ın (2018) yaptığı çalışmanın amacı irrasyonel inançlar ve otomatik düşüncelerin bileşenleri arasındaki ilişkiye ve bunların depresyon ve anksiyete etiolojisindeki rollerine ilişkin ampirik kanıt sunmaktır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nde lisans öğrenimi görev ve yaşları 18-29 arasında olan toplam 541 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise Tutumlar ve İnanç Ölçeği- 2 Kısaltılmış Formu, Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği ve Otomatik Düşünce Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ADDT'nin önerilen akılcı olmayan inanç talebinin birincil bir faktörü temsil ettiğini, daha sonra ikincil akılcı olmayan inançları temsil ettiğini göstermiştir. Depresif duygulanım durumunda, kendini aşağılama inançlarına tamamen depresif otomatik düşünceler aracılık etmiştir. Düşük hayal kırıklığı toleransı, otomatik düşüncelerin tam olarak aracılık etmediği endişeli ve depresif duygulanımlara benzersiz bir farkındalığa katkıda bulunmuştur. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar, akılcı olmayan inançların gerçekten de belirli otomatik düşüncelere yol açan temel ve ara inançları temsil ettiğine dair ampirik kanıtlar eklemektedir; bu durum ADDT tarafından önerilen bilişsel davranışçı teoriyle uyumludur.

Aboalghasemi ve Sina'nın (2018) araştırmasının amacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fasa şehrinde dokuzuncu sınıf erkek ve kız öğrencilerinde sosyal kaygı, olumsuz değerlendirme korkusu ve irrasyonel inançları karşılaştırmaktır. Araştırmaya Fasa şehrinde dokuzuncu sınıfa giden 150 kız, 150 erkek öğrenci

katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Güvenlik Anksiyete Ölçeği, İrrasyonel İnançlar Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirme Korkusu Kısa Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; sosyal kaygıda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek öğrencilerin irrasyonel inanç puanları kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, olumsuz değerlendirilme korkusu olarak cinsiyet faktörü arasında bir fark olmadığı bulgulanmıştır.

Keshvari, Jenaabadi ve Karbalaie (2021) yaptığı araştırmada borderline kişilik bozukluğuna sahip bireylerin farkındalık temelli bilişsel terapinin irrasyonel inançlar ve anksiyete üzerindeki etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma ön test, son test ve takip ile yarı deneyseldir. Ocak ve Mart 2020’de 112 kadına Tahran’daki bir danışma merkezinde borderline teşhisi konulmuş ve katılımcı olarak araştırmaya alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Borderline Kişilik Testi, Beck Anksiyete Anketi ve Jones İrrasyonel İnançlar Anketi kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre farkındalık temelli bilişsel terapi, anksiyete azalması ve irrasyonel inançlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu yönündedir.

Chan ve Sun’ın (2021) çalışmasında amaç üniversite öğrencilerinde irrasyonel inançların duygusal bozukluklarla ilişkisi, farklı sosyo-demografik ve akademik geçmişe sahip öğrenciler arasında irrasyonel inanç ve depresyon, kaygı ve stres farklılıklarını incelemektir. Araştırmaya Hong Kong’daki yerel bir üniversitenin farklı fakültelerinde öğrenim göre 655 Çinli lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği ve Çin İrrasyonel İnançları ve Rasyonel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre irrasyonel inançlara sahip üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve strese sahip olma olasılıkları daha yüksektir. İkinci sınıf mühendislik ve üçüncü sınıf eğitim fakülte öğrencilerine göre daha korkunç inançlara sahip oldukları

bulgulanmıştır. Erkek öğrencilerin, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin, hukuk fakültesi öğrencilerinin, 5 yıllık programlara devam eden öğrencilerin ve ikinci sınıfta okuyanların daha fazla akılcı olmayan inanca sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise erkek öğrencilerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve 5 yıllık programlarda okuyan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde anlamlı derecede yüksek olmasıdır.

Li, Zhou ve Zhang'ın (2021) araştırmasında öncelikle hem kasıtlı hem de kasıtsız erteleme hakkındaki bireysel inançları doğrulamak ve ardından bu tür inançların farklı erteleme biçimlerinde potansiyel açıklayıcı rolünü test etmektir. Araştırmaya Makao'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 295 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öncelikle Erteleme üzerine Rasyonel ve Mantıksız İnançlar Ölçeğini erteleme hakkındaki inançları ölçmek için genel rasyonel/irrasyonel inançların ölçümelerini kapsamlı bir incelemesine dayanarak yeni bir ölçek oluşturmuşlardır. Diğer ölçme araçları olarak da Aktif Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; rasyonel inançlar, kasıtlı gecikme ile önemli ölçüde pozitif yönde ilişkili, irrasyonel inançlar, kasıtsız erteleme ile önemli ölçüde pozitif yönde ilişkilidir. Araştırmanın diğer bulgusu ise erteleme konusunda irrasyonel inançları olan erkek öğrencilerin istemeden erteleme eğiliminde olduğunu, erteleme konusunda rasyonel inançlara sahip kız öğrencilerin ise kasıtlı gecikmeye girme olasılığının daha yüksek olduğudur.

Tóth, vd., (2022) yaptığı araştırmanın amacı Macar genç buz hokeyi oyuncularında belirli psikolojik (rekabetçi kaygı, mükemmeliyetçilik, irrasyonel inançlar), fizyolojik (tükürük kortizol seviyeleri) ve nörobilişsel (yönetici işlevler; çalışma belleği, inhibisyon, bilişsel esneklik) işlevleri üzerinde akılcı duygusal davranışçı terapinin ve farkındalık temelli müdahalenin etkinliğini araştırmaktır.

Araştırmaya 10 kadın, 36 erkek katılmıştır ve üç farklı gruba bölünmüştür; 12 kişiye ADDT, 14 kişiye farkındalık temelli müdahale uygulanmış ve 10 kişi kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Viyana Test Sistemi, STROOP Testi, SWITCH Testi, İz Sürme Testi , Rekabetçi Durumluk Kaygı Envanter-2, Akılcı Olmayan Performans İnancı Envanteri ve Neredeyse Mükemmel Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ADDT’i rekabetçi kaygı, mükemmeliyetçilik ve mantıksız inançların düzenlenmesinin yanı sıra yürütücü işlevlerin bazı bileşenlerinin (inhibisyon ve bilişsel esneklik) iyileştirmesinde etkili bir müdahale olduğu bulgulanmıştır. Bir diğer bulgu ise bilinçli farkındalığın, sporcuların bilişsel esneklik ve üstbilişsel süreçlerle ilişkili olan işlem ve hızını ve set değiştirme becerilerini geliştirdiğidir.

2.5.3 Bilinçli Farkındalıkla İlgili Araştırmalar

2.5.3.1 Bilinçli Farkındalıkla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bedel’in (2017) çalışmasında birinci sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasındaki ilişkileri saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde okul öncesi bölümünde birinci sınıfta bulunan toplam 145 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme ve bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasında negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu saptanmıştır. Bilinçli farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemenin bağımsız, akademik erteleme eğiliminin bağımlı değişken olarak ele alındığı regresyon analizi sonucunda ise bilinçli farkındalık ve üstbilişsel puanlarının akademik erteleme eğilimi

puanlarındaki varyansın %37'sini açıkladığı bulgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme puanları düştükçe akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Üstbilişsel düzenleme ve bilinçli farkındalık değişkenleri akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Şahin'in (2019) yaptığı araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın, yaşam doyumu ve iyi oluş düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını ve bu etkenin cinsiyet, yaş ve fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmaya Üsküdar Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 1. Ve 2. Sınıf öğrencilerinden toplam 306 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Mental İyi Oluş Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık puanları ile yaşam doyumu puanları ve mental iyi oluş puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakülte değişkeni açısından bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken, yaşam doyumu ve mental iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Menekşe'nin (2019) çalışmasının amacı psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık düzeyleri ile umut ve sürekli kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya Osmaniye'de yaşayan 105'i kadın, 82'si erkek toplam 187 katılımcı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Bilinçli farkındalık düzeyi ile sürekli kaygı, umut düzeyi toplam puan ve umut ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise evli katılımcıların bekar katılımcılara göre eyleyici düşünce alt boyutunda yaş gruplarına

göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bir yerde çalışmayan katılımcıların devlet okulunda çalışan katılımcılara göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre katılımcıların umut ve sürekli kaygı düzeyleri bilinçli farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Zümbül'ün (2019) araştırmasının amacı bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyini ne derecede yordadığını incelemektir. Araştırmaya 235'i kadın, 128'i erkek toplam 363 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Heartland Affetme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yordayıcı güçleri bakımından sırasıyla bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin öğretmen adaylarının iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Değişkenlerin ortak etkilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin varyansın %43'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Konan ve Yılmaz'ın (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde ve yüksekokullarında öğrenim gören son sınıfta öğrenim gören 365 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bir başka bulgu ise üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyine ilişkin algıları, cinsiyeti, bölümü, fakülteleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğidir.

Öksüz ve Yiğit'in (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve farklı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 2019 yılında Sivas'ta yaşayan 169'u kadın, 192'si erkek

toplam 361 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretimde bilinçli farkındalık düzeyiyle mesleki doyum düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki bulgulanmıştır. Öğretimde bilinçli farkındalık ve mesleki doyumun cinsiyet ve çalışılan branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği; kıdem yılına göre ise anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Akman ve Demir'in (2021) yaptığı araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya 187'si kadın, 57'si erkek toplam 244 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bilinçli farkındalık ile bilişsel esneklik ve bilişsel esnekliğin alt boyutlarından alternatif ve kontrol arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide cinsiyet faktörünün etkisi olduğu saptanmıştır. Bilinçli farkındalığın bilişsel esnekliği ne derecede yordadığını belirlemek amaçlı regresyon analizi yapılmıştır, sonuçlara göre bilinçli farkındalığın bilişsel esnekliğin toplam varyansının %29.4'ünü açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Bozburun (2022) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sahip oldukları romantik ilişkilerdeki mükemmeliyetçiliklerinin bilinçli farkındalık ve aleksitimi açısından ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmaya KTO Karatay Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim yılında öğrenim gören 503 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Aleksitimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile aleksitimileri arasında negatif yönde anlamlı bir

ilişki, aleksitimi ve romantik ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve doğrusal, bilinçli farkındalık düzeyleri ile romantik ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik arasında ise negatif yönlü dolaylı bir ilişki bulgulanmıştır.

Tatoğlu, Birkök ve Pardo'nun (2022) yaptığı araştırmada bilişsel psikolojik yaklaşımı açısından bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ve bağımsız değişkenlerin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıflardan toplam 125 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Değerlendirme Anketi, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisi arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Çakır, Sarıbaş, Akduman ve Özyürek'in (2023) yaptığı araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerine ve farkındalık düzeylerini etkileyen etmenleri incelemektir. Bu çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 103 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak genel bilgi formu ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuduğu bölümü seven öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin, okuduğu bölümü sevmeyen öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda stajda çocuklarla 8 saat üzerinde vakit geçiren öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinin, stajda çocuklarla 4-7 saat vakit geçiren öğretmen adaylarına oranla anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde cinsiyet faktöründe anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri dışındaki liselerde

mezun olmuş ve öğrenim gördüğü seven öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin; anneleri ortaokul mezunu olan ve öğrenim gördüğü bölümü seven öğretmen adaylarının ise kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır.

2.4.3.2 Bilinçli Farkındalıkla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sirois ve Tosti (2012) araştırmasında amaç yüksek stres ve kötü sağlığı açıklamada farkındalığın potansiyel rolünü inceleyerek erteleme, stres ve fiziksel sağlık açısından aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 350 psikoloji bölümü okuyan lisans öğrencileri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Lay'ın Genel Erteleme Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Kentucky Farkındalık Becerileri Envanteri, Algılanan Stres Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ertelemenin; düşük farkındalık, yüksek stres ve kötü algılanan sağlık ile ilişkilidir. Ertelemenin, stres ve sağlık üzerindeki etkilerinin farkındalık tarafından aracılık ettiği saptanmıştır.

Li ve Li'nin (2020) araştırmasının amacı farkındalık eğitiminin psikolojik sermaye, depresyon ve erteleme üzerindeki etkilerini araştırmak ve gençlik demografisinde psikoterapiye yön vermektir. Araştırmaya toplam 240 genç katılmış, ve 120 kişilik deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmışlardır. Deney grubu haftada 2-3 kez 1,5-2 saatlik seanslara girerek dokuz hafta boyunca farkındalık eğitimi almışlardır. Değişim için ölçüm aracı olarak da Zung'un Depresyon Ölçeği, Pozitif Sermaye Algıları Ölçeği, Beş Yönlü Farkındalık Ölçeği ve Saf Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Her iki grupta da müdahale öncesi ölçek puanları arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Deney grubunun öz-yeterlik, dayanıklılık, umut, iyimserlik ve Psikolojik Sermaye Algıları Ölçek puanlarının müdahaleden sonra müdahale öncesine göre anlamlı derecede yüksek; depresyon puanları ile erteleme

puanları kontrol grubuna göre oldukça düşük olduğu; Beş Yönlü Farkındalık Ölçeği puanı ise kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulgulanmıştır.

Schutte ve Bolger'ın (2020) araştırmasında olumlu bir psikolojik özellik olan sürekli farkındalık ile dikkat ve erteleme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya yaş ortalaması 35,44 olan 133'ü kadın, 41'i erkek olan toplam 174 Avusturyalı katılımcı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Freiburg Farkındalık Envanteri- Kısa Formu, Lay'ın Genel Ertelme Ölçeği ve Yetişkin DEBH Öz- Rapor Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan tamamlamayı geciktirebileceklerini düşündükleri bir görevi kaydetmeleri istenmiştir ve kısa bir farkındalık egzersizine ya da kontrol egzersizine rastgele atanmışlardır. Katılımcılar daha sonra görev üzerinde çalışma niyetlerini değerlendirmişlerdir. Daha yüksek sürekli farkındalık, daha iyi dikkat sürdürme becerisi ve daha az erteleme ile ilişkisi bulunmuştur. Dikkat, farkındalık ve erteleme arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Farkındalık egzersizi yapan katılımcılar, kontrol durumundaki katılımcılara kıyasla erteleme eğiliminde bulundukları saptanmıştır.

MacDonald'ın (2021) çalışmasında lisans üniversite öğrencilerinin farkındalığın beş yönü (gözlemleme, tanımlama, farkındalıkla hareket etme, tepki vermeme) ve öz düzenlemenin iki boyutu (duygu düzenlemesi, tatmin gecikmesi) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan 244'ü kadın, 34'ü erkek toplam 278 lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Beş Yönlü Farkındalık Ölçeği, Duygu Düzenlemede Zorluklar Ölçeği ve Gecikmeli Memnuniyet Envanteri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre tanımlamanın, farkındalıkla hareket etmenin, yargılamamanın ve tepki vermeyen farkındalık yönlerinin duygu düzenleme güçlükleriyle negatif ilişkili olduğunu ve gözlemleme, farkındalıkla

hareket etme ve yargılamama farkındalık yönlerinin hazzı geciktirme becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğudur. Diğer farkındalık alt ölçeklerinde daha fazla öz düzenlemenin sosyal, duygusal ve akademik işlevsellik üzerinde kritik etkileri olduğu yönündedir.

Eltayeb (2021), Sattam Bin Abdulaziz Üniversitesi öğrencileri arasındaki farkındalık düzeyini ve akademik erteleme ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya akademik düzeyleri farklı toplam 1890 kadın öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Farkındalık Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hem farkındalık hem de akademik erteleme düzeyine sahip oldukları bulgulanmıştır. Farkındalık ve akademik erteleme arasında (0,5) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı, ters orantılı bir ilişki saptanmıştır.

Vorontsova-Wenger, Ghisletta, Ababkov ve Barisnikov (2021) yaptığı çalışmada sınavlara hazırlanan üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, akademik performans ve psikopatolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Cenevre Üniversitesi psikoloji bölümünde öğrenim gören 150 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği, Durumluk-Sürekli Anksiyete Envanteri, Algılanan Stres Ölçeği ve Beş Yönlü Farkındalık Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre toplam bilinçli farkındalık puanının ve bilinçli farkındalık tepkisizlik yönünün depresyon puanlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilinçli farkındalık becerileri öğrencilerin akademik performansı ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada cinsiyet faktörü ile depresyon, anksiyete ve stres semptomlarının varlığı ile ilişkisi bulgulanmıştır.

Mahner (2021) çalışmasının amacı öğrenci farkındalık ilgisi ve deneyiminin yanı sıra öğrenci stres ve kaygısının yaygınlığını incelemek; farkındalık eğitiminin

faydalarını bilişsel sinir bilim, nüfus sağlığı ve davranışsal ekonomi perspektifleri aracılığıyla incelemek; üniversite öğrencileri için farkındalık eğitiminin maliyet etkinliğini incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenci stresi ve farkındalık yaygınlığını ölçmek için New England'daki Liberal Sanatlar Üniversitesindeki öğrencilere Beş Yönlü Farkındalık Anketi ve Algılanan Stres Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerde ruh sağlığını geliştirmek için etkili ve uygun maliyetli bir yaklaşım olarak farkındalık eğitiminin oluşturulması faydalıdır.

Lina, Yang ve Qing'in (2023) araştırmasında erteleme davranışı, farkındalık ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmak ve başarı motivasyonunun hemşirelik öğrencilerinin farkındalık ve erteleme davranışı üzerindeki aracı etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Ocak-Mart 2022 tarihleri arasında Çin'de bir üniversitede öğrenim gören 632 hemşirelik öğrencisine uygulanmıştır. Veri toplama amaçlı kişisel bilgi formu, Başarı Motivasyonu Ölçeği, Beş Yönlü Farkındalık Anketi ve Genel Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre başarı motivasyonu, farkındalık ve erteleme davranışı arasında kısmi bir arabuluculuk sağlamıştır. Hemşirelik lisans öğrencilerinin erteleme davranışının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Farkındalık ise başarı motivasyonu yoluyla erteleme davranışını etkileyebildiği bulgulanmıştır.

Luo, Ma ve Hu'nun (2023) yaptığı araştırmada farkındalık ve erteleme arasındaki dinamik ve çift yönlü ilişkiyi çok boyutlu bir perspektiften keşfetmek amaçlanmıştır. Araştırmaya Çin'in Pekin şehrinde yaşayan yaşları 17 ile 25 arasında değişen 252 kadın üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Turkman'ın (1991) Günlük Erteleme Ölçeği, Çok Boyutlu Durum Farkındalık Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda günlük ertelemenin durum farkındalığının bir boyutu olan farkındalıkla hareket etme ile çift yönlü bir ilişkisi

saptanmış ancak diğer iki boyutu olan yargılamadan kabullenme ve şimdiki ana dikkat ile böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sonuç olarak farkındalıkla hareket etme düzeylerinin yüksek olması durumunda bireyler ertesi gün daha düşük erteleme düzeylerine sahip olmuştur. Bu da bireylerin sonraki farkındalıkla hareket etme düzeylerini artırmış, böylece farkındalıkla hareket etme ve günlük erteleme arasında kendi kendine devam eden verimli bir döngü oluşturmuştur.

Rad, Samadi, Sirois ve Goodarzi'nin (2023) yaptığı araştırmada amaç farkındalık müdahalesinin ertelemeye eğilimli öğrenciler arasında akademik erteleme davranışını azaltıp azaltmayacağını test etmektir. Araştırmaya 2019-2020'de İran'da bulunan Guilan Üniversitesi'nde okuyan 422 lisans öğrencisine Akademik Ertelemenin Çok Yönlü Ölçeği uygulanmıştır, sonuçlar gözden geçirildikten sonra ortalamanın üzerinde puan alan 80 kişi potansiyel katılımcı olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu ayrıldıktan sonra öğrencilere 90 dakikalık 8 seanstan oluşan farkındalık eğitimi verilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise Akademik Ertelemenin Çok Yönlü Ölçüsü, Öz Düzenleme Anketi- Kısa Formu, Freiburg Farkındalık Envanteri- Kısa Formu ve Genel Sağlık Anketi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında farkındalık eğitimi alan grubun öz düzenleme ve farkındalık ölçeklerinde daha yüksek puanlar aldığı görülmüş, ayrıca erteleme davranışlarında azalmalar görülmüş ve olumsuz duygular ve algılanan olumsuz sonuçlar puanlarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre farkındalık eğitimi öğrencilerin öz düzenlemelerini geliştirmelerine ve ertelemeyi davranışlarını azaltmalarına yardımcı olduğu saptanmıştır.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve ardından verilerin toplanması ve verilerin analiz süreçleri açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Nicel çalışmalar, olay ve olguları gözlem ve ölçümler ile nesnelleştirerek sayısal veriler sunan ve açıklayan araştırma türüdür. Erteleme davranışı ve mantıksız inançlar ile bilinçli farkındalık düzeylerini ölçekler ve bazı değişkenler açısından da incelendiği için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki korelasyonun varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Bu çalışmada erteleme davranışı, akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalık bağımlı değişkenler olarak belirlenirken; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, zaman yönetimi, mükemmeliyetçilik, kaygı düzeyine, başarısızlık korkusu bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin Eğitim, Hukuk, Turizm ve İletişim Fakültelerinde öğrenim gören ve anadili Türkçe olan öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem evreni karşılayacak şekilde gönüllü öğrencilerden oluşan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve 427 öğrenci araştırmanın örneklemini

oluşturmuştur. Örneklem grubunun tanımlayıcı özellikleri ise tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin tanımlayıcı özellikleri

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	250	58.5
	Erkek	177	41.5
Fakülte	Eğitim	161	37.7
	Hukuk	118	27.6
	İletişim	68	15.9
	Turizm	80	18.7
Sınıf	1. sınıf	91	21.3
	2. sınıf	129	30.2
	3. sınıf	114	26.7
	4. sınıf	93	21.8
Not ortalaması	1.00-2.00	36	8.4
	2.01-3.00	231	54.1
	3.01-4.00	160	37.5
Zaman yönetimi	Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	32.1
	Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	31.9
	Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	34.2
	Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	1.9
Mükemmeliyetçilik	Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım	138	32.3
	Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	58.3
	Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	9.4
Kaygı	Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	19.2
	Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	63.0
	Çoğu konuda kaygılanmam	61	14.3
	Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	3.5
Total		427	100.0

Araştırmaya 427 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerini %58.5’i (n=250) kadın, %41.5’i (n=177) erkektir. Araştırmanın örneklemini DAÜ’nin 4 fakültesinin öğrencileri oluşturup; %37.7’si

(n=161) eğitim fakültesi, %27.6'sını (n=118) hukuk fakültesi, %15.9'unu (n=68) iletişim fakültesi ve %18.7'sini (n=80) turizm fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf düzeylerine yönelik dağılımlar incelendiğinde ise %21.3'ünü (n=91) 1.sınıf, %30.2'sini (n=129) 2.sınıf, %26.7'sini (n=114) 3.sınıf ve %21.8'ini (n=93) 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Not ortalamaları dağılımları incelendiğinde %8.4'ünün (n=36) not ortalaması 1-2.00 arasında değişmekte, %54.1'inin (n=231) 2.01-3.00 arasında değişmekte ve %37.5'inin (n=160) ise 3.01 ile 4.00 arasında not ortalaması bulunmaktadır.

Zaman yönetimine ilişkin verdikleri görüşler incelendiğinde; %32.1'i (n=137) her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaptığını, %31.9'u (n=136) bir şeyleri yapmak için planlar yaptığını fakat planlarına uygun kalamadığını, %34.2'si (n=146) bir şeyler yapmak için plan program yapmadığını zamanı geldiğinde işlerini tamamladığını belirtirken, sadece %1.9'u (n=8) bir şeyleri yapmak için program yapmadığını, işlerimi zamanında tamamlayamadığını belirtmiştir.

Mükemmeliyetçiliklerine ilişkin belirttikleri görüşlerin dağılımı incelendiğinde; %32.3'ü (n=138) “benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım”, %58.3'ü (n=249) “benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım”, ve %9.4'ü (n=40) “benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kaygı durumlarının dağılımları incelendiğinde %19.2'si (n=82) konu ne olursa olsun her şeyde kaygılandığını, %63'ü (n=269) kendisi için önemli olan konularda kaygı duyduğunu, %14.3'ü (n=61) çoğu konuda kaygılandığını, %3.5'i ise (n=15) hiçbir konuda kaygı yaşamadığını belirtmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak ve üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek için Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘‘Bilinçli Farkındalık Ölçeği’’, erteleme davranışlarının belirlenmesi için Steel (2017) tarafından geliştirilen Ekşi ve Kaplan tarafından (2023) Türkçeye uyarlanan ‘‘Erteleme Eğilimleri Ölçeği’’ ve akılcı olmayanınançların belirlenmesi için Lindner, Kirkby, Wertheim ve Birch (1999) tarafından geliştirilen, Urfa ve Urfa (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘‘Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği’’ kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik ve algılanan kaygı düzeyi değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır.

3.3.1 Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO)

Brown ve Ryan (2003), tarafından geliştirilen Özyeşil vd. (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO), bireylerin gündelik yaşamlarındaki deneyimlerinin farkındalığını ve dikkatli olmalarına yönelik eğilimlerini ölçen 15 maddelik bir ölçektir. Ölçek tek boyuta sahip olup, toplam bir puan vermektedir ve ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği 6’lı (Hemen hemen her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, oldukça seyrek, hemen hemen hiçbir zaman) Likert Tipine sahiptir.

Orijinal ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu bir yapı göstermiş olup, faktör yükleri .27 ve .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82’dir ve ölçeğin toplam

madde korelasyonu .25 ile .75 arasında değişim göstermektedir. Ölçek güvenilirliği için test-tekrar yöntemiyle dört hafta arayla iki uygulama yapılmış ve iki uygulama arasında .81 ilişki bulgulanmıştır.

Ölçeği Türkçeye uyarlamak için öncelikle ölçek uzmanlar tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında uzman beş kişi tarafından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dil eşdeğerliği ölçmek için yapılan çalışmada pozitif anlamlı korelasyon ($r = .95$, $p < .001$; $r = .96$, $p < .001$) bulgulanmıştır. Faktör yapılarını saptamak amaçlı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapılan uyum istatistiklerine göre ($\chi^2 = 187.811$ ($sd = 90$, $p < .01$), (χ^2/sd) = 2.086) tek boyutlu modeli doğruladığı, kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu bulgulanmıştır. Ölçekteki maddelerin öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini ne derecede ayırdığını saptamak amacıyla madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Bütün maddelerin .40'ın üzerine çıktığını ve her madde için madde faktör yüklerinin .484 ile .805 arasında değiştii bulgulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizi baz alınarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyonu .86 olarak bulgulanmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görölmüştür (Özyeşil vd., 2011).

3.3.2 Erteleme Eğilimleri Ölçeği

Steel (2017), tarafından geliştirilen Ekşi ve Kaplan (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan Erteleme Eğitimi Ölçeği bireylerin genel erteleme eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan tek boyutlu bir ölçektir. Toplam 12 maddeden oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır ve ölçekten alınabilecek puan 12 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireylerin erteleme eğilimlerinin

de yüksek olduğu varsaymaktadır. Erteleme Eğilimi Ölçeği 5'li (Hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla, her zaman) Likert Tipine sahiptir (Ekşi ve Kaplan, 2023).

Türk katılımcılardan oluşan örneklem grubuna yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları orijinal ölçeğin tek boyutlu faktör yapısını doğruladığı saptanmıştır. Genel Erteleme Ölçeği (Balkıs, 2006) puanları ile ölçüt geçerlilik analizi yapılmış ve puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Her iki ölçek puanı arasında hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı $r = .75$ 'tir ($p < .05$). 342 katılımcıdan toplanan verilerin madde-toplam ve madde kalan korelasyonları .48 ile .80 arasında olup tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan güvenirlik çalışmalarına göre Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır bunlara bağlı olarak Genel Erteleme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ekşi ve Kaplan, 2023).

3.3.3 Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği (KGTİÖ)

Lindner, Kirkby, Wertheim ve Birch (1999) tarafından geliştirilen Kısaltılmış Genel Tutum Ölçeği Urfa ve Urfa (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. KGTİÖ 26 maddeden oluşan 5'li (Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) Likert Tipine sahiptir. Ölçek Kendini değersizleştirme (7, 10, 13, 22), Başkalarını değersizleştirme (8, 15, 26), Başarı İhtiyacı (1, 11, 18, 20), Onaylanma ihtiyacı (6, 23, 25), Rahatlık ihtiyacı (3, 5, 16, 17), Adalet talebi (2, 12, 14, 21) ve Akılcılık (4, 9, 19, 24) olmak üzere toplam yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Akılcılık alt boyutu akılcı inançları temsil ederken diğer altı alt madde akılcı olmayan inançları temsil etmektedir. Akılcı olmayan inançları temsil eden altı alt boyut ayrı ayrı puan verirken, ortalaması akılcı olmayan inanç puanını da vermektedir. Boyutlara ait yüksek puanlar o boyuta ait özelliğin de yüksek olduğunu ifade etmektedir (Urfa ve Urfa, 2019).

Lindner vd., (1999) geliştirilen KGTİÖ Türkçe formu geçerlik incelemek için yapı geçerlik kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğe ait uyum indekslerinin, $\chi^2/df= 1.481$, GFI= 0.896, CFI= 0.956, RMR= 0.064, RMSEA= 0.043 olarak bulgulanmıştır. Ölçek maddelerine ait madde faktör yükleri 0.59 ile 0.89 aralığında yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. İç tutarlık katsayısı ölçeğe ait alt boyutları ve toplam akılcı olmayan inanç puanını yönelik hesaplanmıştır, alt boyutlara ait güvenilirlik katsayısı 0.72 ile 0.91 arasında değişirken akılcı olmayan inanç boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin orijinali ile benzelik göstermektedir. Bulgulara bağlı olarak Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Urfa ve Urfa, 2019).

3.3.4 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu literatür çalışmaları sonucunda araştırmacı ve tez danışmanı ile birlikte oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, fakültesi, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik düzeyi, algılanan kaygı düzeyi ve başarısızlık korkusu ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma sürecinde öncelikle Doğu Akdeniz Üniversitesi idari kurumlarından ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu etik uygunluğu tespiti istenmiştir. Fakültelerin dekanlıklarından ve bölüm başkanlarından gerekli izinler alındıktan sonra fakültelere gidilip uygun ders saatlerde veriler yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgi formu ve ölçekleri ortalama 15-20 dakika içerisinde doldurabilmiştir.

Araştırmacı öncelikle kendini, tez danışmanını ve çalışmasını tanıtmış, ardından gönüllülük ilkesini doğrultusunda çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere onam formu okuyup, imzalatarak onaylamaları istenmiştir. Katılımcıların veri toplama araçlarını cevaplarırken objektif ve doğru cevaplar vermelerinin önemli olduğu, araştırmanın sonucunu etkileyebilecekleri açıklanmıştır.

3.5 Veri Analizi

Araştırma kapsamında 427 üniversite öğrencilerinden, “bilinçli farkındalık”, “erteleme eğilimi” ve “kısaltılmış genel tutum ve inanç” ölçekleri vasıtasıyla toplanan veriler SPSS 24’te oluşturulan veri tabanına girilmiştir. Ölçeklerin analizine geçilmeden önce, araştırmanın örnekleminin tanımlayıcı özelliklerinin belirlemek için kişisel bilgi formundaki soruların frekans/yüzde analizleri yapılmıştır (Bkz. Tablo3.1). Bilinçli farkındalık ölçeği ve erteleme eğilimleri ölçeği tek boyutlu olduğu için bu ölçeklerin her biri kendi içerisinde toplanarak hesaplanmıştır. Akılcı olmayan inançların belirlenmesinde her alt boyut kendi içerisinde toplanmıştır. Akılcı olmayan altı alt boyutun genellenmesi amacıyla, akılcı olmayan altı davranışın ortalaması alınarak akılcı olmayan davranışlar hesaplanmıştır.

Bilinçli farkındalık düzeyi, erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançların düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel analizler yapılarak, aritmetik ortalama, min-max değerler yanı sıra standart sapmalar hesaplanmıştır. Böylece araştırmanın ilk üç alt problemi çözümlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümüne geçmeden önce, ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık dağılımları ± 1.5 arasında bulunmuştur. Bu değerler ± 1.5 arasında bulunması koşulunda homojenlik varsayımı karşılanmaktadır (Tabachnick vd., 2013). Bu kapsamda dördüncü alt problemin

(Bkz. Bölüm 4.4) çözümlenmesinde cinsiyet açısından yapılan tüm karşılaştırmalarda bağımsız örnekler t-testi ile analizler yapılmıştır. Fakülte, sınıf düzeyi, not ortalaması, zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik ve algılanan kaygı düzeyine göre tüm karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (Anova) testiyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Anova testi karşılaştırmalarda anlamlı farklılıkların görüldüğü durumlarda, varyans homojenliği kriteri sağlanması ve gruptaki katılımcı sayılarının eşit olmaması dikkate alındığında LSD testi ile ikili karşılaştırmalar yapılarak Post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.

Üniversiteli öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arası ilişkiler, erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler yanı sıra akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon analizleri yapılmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerinin çözümlenmesine yönelik istatistiki analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri aracılığıyla erteleme davranışı ölçeğinden elde edilen verilerin homojenlik düzeyi analiz edilerek ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler aşağıda tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri						
	N	$\bar{x}$	σ	Min	Max	Çarpıklık Basıklık
Erteleme	427	33.6206	9.43156	12.00	60.00	.203 -.334

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, erteleme davranışı düzeyi ölçeği 5’li likert tipi ve 12 maddelik bir ölçek olduğu dikkate alındığında ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60’tır. Erteleme ortalaması maksimum puan olan 60 puana yaklaştıkça erteleme davranışının yükseldiği, ortalama puan minimum puan olan 12’ye yaklaştıkça düştüğü dikkate alındığında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin erteleme ortalaması $\bar{x}=33.62$ olup, erteleme davranışlarının orta düzeyin çok az üzerinde olduğu görülmüştür. Genel bir ifade ile araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin orta düzeyde erteleme davranışı

sergiledikleri görülmektedir. Ertelemeye ilişkin elde edilen verilerin homojenlik düzeyleri incelendiğinde (çarpıklık=.203), baskıklık (-.334) olup, bu değerlerin normal dağılım açısından kabul edilen ± 1.5 ranjında yer aldığı görülmüştür (Tabachnick vd., 2013).

4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi olan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri aşağıda yer alan tablo 4.2’de verilmiştir. Ayrıca tablo 4.2’deki çarpıklık ve basıklık değerleri aracılığıyla üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının homojenliği değerlendirilmiştir.

Tablo 4.2: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri							
	N	$\bar{x}$	σ	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Kendini değersizleştirme	427	7.6112	3.70809	4.00	20.00	1.010	.417
Başkalarını değersizleştirme	427	9.2576	2.91977	3.00	15.00	.097	-.589
Başarı İhtiyacı	427	11.8759	3.70712	4.00	20.00	.208	-.475
Onaylanma ihtiyacı	427	7.1077	2.98000	3.00	15.00	.442	-.554
Rahatlık ihtiyacı	427	12.2670	3.49163	4.00	20.00	-.076	-.312
Adalet talebi	427	14.6464	3.49701	4.00	20.00	-.417	-.506
Akılcılık	427	14.9719	3.01859	6.00	20.00	-.505	.006
Akılcı olmayan inançlar	427	10.4610	2.27476	4.00	17.17	.196	.356

Tablo 4.2’deki her bir akılcı olmayan inançları tek tek incelendiğinde, Kendini değersizleştirme boyutu 4 ile 20 puan aralığında olup, puan yükseldikçe kendini değersizleştirme düzeyi arttığı dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}$ = 7.61 puan olup, kendini değersizleştirmeden düşük puan aldıkları

görülmektedir. Başka bir ifade ile üniversite öğrencileri kendini değersizleştirmemektedir.

Başkalarını değersizleştirme boyutu ise 3 ile 15 arasında puanlanabilmekte olup, üniversite öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}$ = 9.25 olup, başkalarını orta düzeyin üzerinde değersizleştirebildikleri görülmüştür.

Başarı ihtiyacı incelendiğinde, bu boyut 4 ile 20 arasında puanlanabilmekte olup, üniversite öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}$ = 11.87 olup, orta düzeyin biraz üzerinde başarı ihtiyacı duydukları görülmektedir.

Onaylanma ihtiyacı boyutu 3 ile 15 arasında puanlanabilmekte, üniversite öğrencilerinin onaylanma ihtiyacı ortalaması ise $\bar{x}$ = 7.10 olup, orta düzeyin çok az altında onaylanma ihtiyacı duydukları görülmektedir.

Rahatlık ihtiyacı incelendiğinde bu boyut 4 ile 20 arasında puanlanabilmekte ve bu boyuta ilişkin üniversite öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}$ = 12.26 olup, orta düzeyin biraz üzerinde rahatlık ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Adalet talebi boyutu 4 ile 20 arasında puanlanabilmekte olup, $\bar{x}$ = 14.97 puan ortalaması ile adalet taleplerinin ortalamasının üzerinde yüksek olduğu görülmektedir.

Akılcı olmayan 6 inancın ortalaması incelendiğinde min. 4, maks. 17.7 puan aralığında puanlandıkları dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin ortalamaları $\bar{x}$ = 10.46 olup, orta düzeyde akılcı olmayan inançlara sahip oldukları görülmektedir.

Akılcılık boyutunda ise 6 ile 20 arası puan aralığı olup, bu boyutun ortalaması $\bar{x}$ = 14.97 olup, orta düzeyin üzerinde yüksek düzeyde akılcı inançlar sergiledikleri görülmektedir.

Üniversite öğrencileri arasında akılcı olmayan inançlar içerisinde en baskın olan inançlar adalet talebi ve rahatlık ihtiyacıdır. Ayrıca adalet talebi ile akılcılık inançları puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2'deki çarpıklık ve baskıklık değerleri her bir boyut için incelendiğinde, bu değerlerin normal dağılım açısından kabul edilen ± 1.5 ranjında yer aldığı görülmüştür (Tabachnick vd., 2013).

4.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri aşağıda yer alan tablo 4.3'de verilmiştir. Ayrıca tablo 4.3'deki çarpıklık ve baskıklık değerleri aracılığıyla üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalığa ilişkin homejenlik durumları değerlendirilmiştir.

Tablo 4.3: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri							
	N	$\bar{x}$	σ	Min	Max	Çarpıklık	Baskıklık
Bilinçli Farkındalık	427	55.9813	11.66209	23.00	90.00	.041	.103

Tablo 4.3'te verildiği gibi, bilinçli farkındalık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 90 olup, bu puan 90'a yaklaştıkça bilinçli farkındalık yükselmektedir. Üniversite öğrencilerinin ortalamaları $\bar{x} = 55.98$ olup, orta düzeyin üzerinde bilinçli farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3'deki çarpıklık ve baskıklık değerleri incelendiğinde, bu değerlerin normal dağılım açısından kabul edilen ± 1.5 ranjında yer aldığı görülmüştür (Tabachnick vd., 2013).

4.4 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı, Akılcı Olmayan İnanç Düzeyleri ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Bağımsız Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması

Bu bölümde bağımsız değişkenler açısından, bölüm 4.4.1'de üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları, bölüm 4.4.2'de akılcı olmayan inanç düzeyleri

ve bölüm 4.4.3'te bilinçli farkındalık düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik parametrik hipotez testlerinden elde edilen istatistiki analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.4.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışının Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.4.1.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından analizi için t-testi uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin cinsiyete göre t-test analizi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	σ	t	df	p
Erteleme	Kadın	250	33.5160	9.47040	-.272	425	.786
	Erkek	177	33.7684	9.40125			

Tablo 4.4'te verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.1.2 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Fakültelere Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin fakülte açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin fakültelere göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	Fakülte	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
--	---------	---	-----------	----------	-----------	---	---

	Eğitim	161	33.8944	9.59140	88.533	.995	.395
Erteleme	Hukuk	118	32.5847	9.27484	88.957		
	İletişim	68	33.3235	9.91522			
	Turizm	80	34.8500	8.90043			

Tablo 4.5'te verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları eğitim gördükleri fakülte açısından anlamlı fark yaratmamıştır ($p>0.05$).

4.4.1.3 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin sınıf düzeyi açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
	1. sınıf	91	33.3407	8.57155	16.245	.182	.909
Erteleme	2. sınıf	129	33.4341	9.76909	89.470		
	3. sınıf	114	34.1754	9.39897			
	4. sınıf	93	33.4731	9.91002			

Tablo 4.6'da verildiği gibi, sınıf düzeyi açısından üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.4.1.4 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Not Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin not ortalaması açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin not ortalamalarına göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	Not. Ort.	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p	Post-hoc (LSD)
Erteleme	1.00- 2.00	36	35.55	9.17	297.611	3.383	.035*	2.01- 3.00>
	2.01- 3.00	231	34.33	8.59	87.970			3.01- 4.00
	3.01- 4.00	160	32.15	10.44				

Tablo 4.7’de verildiği gibi, ortalaması 2.01 ile 3.00 arasındaki üniversite öğrencilerinin erteleme davranış düzeyleri, ortalaması 3.01-4.00 arasında olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

En yüksek erteleme davranış düzeyi not ortalaması 1.00-2.00 arasında olanlarda görülürken, not ortalaması yüksek olan; 3.01-4.00 arasındaki üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları diğer iki gruptan daha düşüktür.

4.4.1.5 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Zaman Yönetimine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin zaman yönetimi açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin zaman yönetimine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

Zaman Yönetimi	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p	Post- hoc (LS D)

A. Her şeyi planlı	13	28.1	8.4	2660.54	37.62	.000	A<B
programlı bir	7	1	1	6	3	*	A<C
şekilde zamanında							A<D
yaparım							B>C
B. Bir şeyleri yapmak	13	37.4	8.5	70.716			C<D
için planlar	6	5	8				D>A
yaparım fakat							D>B
planlarıma uygun							D>C
kalamam							
C. Bir şeyler yapmak	14	34.4	8.1				
için plan program	6	0	7				
yapmam zamanı							
geldiğinde işlerimi							
tamamlarım							
D. Bir şeyleri yapmak	8	48.3	9.5				
için program		7	0				
yapmam, işlerimi							
zamanında							
tamamlayamam							

Tablo 4.8’de verildiği gibi, her şeyi planlı ve programlı bir şekilde zamanında yapanların (A) erteleme davranışı düzeyleri diğer tüm gruplardan anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$).

Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım (C) diyenlerin erteleme davranış düzeyleri, bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam (B) diyenlere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$).

Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam (D) diyenler ise diğer tüm gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek erteleme davranışı düzeyleri bulunmaktadır ($p<0.05$).

4.4.1.6 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Algılanan Mükemmeliyetçiliğe Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçilik açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçiliğe göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p	Post-hoc (LSD)
A. Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılıyım	138	32.8696	10.37672	642.656	7.443	.001*	C>A C>B
B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	33.1727	8.79965	86.343			
C. Benim için özen önemli değildir elimden	40	39.0000	8.24932				

geleni
yaparım

Tablo 4.9’da verildiği gibi, benim için özen önemli değildir, elimden geleni yaparım (C) diyen üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeyleri, Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım (A) ve Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım (B) diyen üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.1.7 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı Düzeylerinin Algılanan Kaygı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin algılanan kaygı düzeyleri açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı düzeylerinin algılanan kaygı düzeylerine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	35.86	9.83	201.884	2.290	.078
Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	32.82	8.90	88.153		
Çoğu konuda kaygılanmam	61	34.19	9.90			
Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	33.26	12.80			

Tablo 4.10’da verildiği gibi, algılanan kaygı düzeyi açısından üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.4.2.1 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin cinsiyet açısından analizi için t-testi uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin cinsiyete göre t-test analizi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	σ	t	df	p
Kendini	Kadın	250	7.4600	3.72773	-1.002	425	.317
değersizleştirme	Erkek	177	7.8249	3.68008			
Başkalarını	Kadın	250	9.1920	3.02253	-.551	425	.582
değersizleştirme	Erkek	177	9.3503	2.77395			
Başarı	Kadın	250	12.1640	3.88400	1.915	425	.056
ihtiyacı	Erkek	177	11.4689	3.41128			
Onaylanma	Kadın	250	7.1200	3.13319	.101	425	.920
ihtiyacı	Erkek	177	7.0904	2.75779			
Rahatlık	Kadın	250	13.0880	3.31727	6.008	425	.000*
ihtiyacı	Erkek	177	11.1073	3.41035			
Adalet	Kadın	250	15.1880	3.48615	3.865	425	.000*
talebi	Erkek	177	13.8814	3.37648			
Akılcılık	Kadın	250	15.4040	2.82715	3.563	425	.000*
	Erkek	177	14.3616	3.17917			
Akılcı olmayan	Kadın	250	10.7020	2.41730	2.620	425	.009*
inançlar	Erkek	177	10.1205	2.01460			

Tablo 4.11’de verildiği gibi, akılcı olmayan inançlar içerisinde, kendini değersizleştirme, başkalarını değersizleştirme, başarı ihtiyacı ve onaylanma ihtiyacı boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Akılcı olmayan inançlar içerisinde rahatlık ihtiyacı, adalet talebi ve genel anlamda akılcı olmayan inançlarda kadınların anlamlı düzeyde düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir ($p<0.05$).

Akılcılık açısından ise kadınların ortalama puanları, erkeklerin akılcılık ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.2.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Fakültelere Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin fakülteler açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin fakültelere göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p	Post-hoc (LSD)
Kendini d.	Eğitim	161	7.19	3.61	152.166	11.918	.000*	Turizm>
	Hukuk	118	6.72	3.10	12.768			Diğerleri
	İletişim	68	7.70	3.73				
	Turizm	80	9.66	3.95				
Bşkalarını d.	Eğitim	161	8.98	2.95	9.178	1.077	.358	-
	Hukuk	118	9.42	2.94	8.520			
	İletişim	68	9.17	3.10				
	Turizm	80	9.63	2.63				
Başarı ihtiyacı	Eğitim	161	11.63	3.59	11.504	.836	.475	-
	Hukuk	118	12.25	3.76	13.759			
	İletişim	68	11.57	3.91				
	Turizm	80	12.05	3.69				
	Eğitim	161	7.08	2.92	59.017	6.923	.000*	
	Hukuk	118	6.55	2.81	8.525			

Onaylanma ihtiyacı	İletişim	68	6.64	2.53				Turizm>
	Turizm	80	8.36	3.33				Diğerleri
	Eğitim	161	12.65	3.61	33.869	2.814	.039*	İletişim<Eğitim
Rahatlık ihtiyacı	Hukuk	118	11.92	3.42	12.038			İletişim<Turizm
	İletişim	68	11.42	3.13				
	Turizm	80	12.70	3.49				
	Eğitim	161	14.88	3.50	140.279	12.391	.000*	
Adalet talebi	Hukuk	118	15.86	2.96	11.321			Hukuk>Diğerleri
	İletişim	68	13.11	4.02				Eğitim>Turizm
	Turizm	80	13.66	2.99				Eğitim>İletişim
	Eğitim	161	15.08	2.95	57.720	6.584	.000*	Hukuk>Diğerleri
Akılcılık	Hukuk	118	15.79	2.52	8.767			Eğitim>İletişim
	İletişim	68	14.07	3.41				
	Turizm	80	14.30	3.15				
	Eğitim	161	10.40	2.29	14.382	2.815	.039*	Turizm>İletişim
Akılcı olmayan inançlar	Hukuk	118	10.45	2.05	5.109			
	İletişim	68	9.94	2.11				
	Turizm	80	11.01	2.56				

Tablo 4.12’de verildiği gibi, turizm fakültesinde öğrenin gören üniversite öğrencilerinin kendini değersizleştirme inancı diğer fakültelere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$). Başkalarını değersizleştirme ve başarı ihtiyacı inançlarında fakülteler açısından anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Turizm fakültesinde öğrenin gören üniversite öğrencileri diğer fakültelerdeki öğrencilerden daha fazla onaylanma ihtiyacı duymaktadır ($p<0.05$).

Rahatlık ihtiyacında ise iletişim fakültesi öğrencilerinin rahatlık ihtiyacı düzeyi eğitim ve turizm fakültesindeki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$).

Hukuk fakültesi öğrencilerinin adalet talebi, diğer tüm fakültelere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$). Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin adalet talebi turizm ve iletişim fakültesi öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Altı akılcı olamayan inancın ortalaması incelendiğinde Turizm fakültesi öğrencilerin akılcı olmayan inançları iletişim fakültesindeki öğrencilere göre daha yüksektir ($p<0.05$).

Akılcılıkta ise Hukuk öğrencilerinin düzeyleri diğer üç fakültedeki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0.05$). Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin akılcılık düzeyi iletişim fakültesi öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.2.3 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin sınıf düzeyi açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Kendini d.	1. sınıf	91	6.9231	3.24288	19.915	1.453	.227
	2. sınıf	129	7.6434	3.56808	13.706		
	3. sınıf	114	7.8947	3.90001			
	4. sınıf	93	7.8925	4.04180			
Başkalarını d.	1. sınıf	91	9.4286	3.08452	1.823	.213	.888
	2. sınıf	129	9.1395	2.79716	8.573		
	3. sınıf	114	9.1930	2.93552			
	4. sınıf	93	9.3333	2.93899			
Başarı ihtiyacı	1. sınıf	91	11.6813	3.79438	8.846	.642	.588
	2. sınıf	129	12.0543	3.92171	13.778		
	3. sınıf	114	12.1228	3.56765			
	4. sınıf	93	11.5161	3.49724			
Onaylanma ihtiyacı	1. sınıf	91	6.9670	3.04941	8.045	.905	.438
	2. sınıf	129	7.3566	2.77770	8.886		

	3. sınıf	114	7.2368	3.24051			
	4. sınıf	93	6.7419	2.85102			
Rahatlık ihtiyacı	1. sınıf	91	11.9780	3.72671	4.528	.370	.775
	2. sınıf	129	12.3953	3.51874	12.246		
	3. sınıf	114	12.4298	3.64089			
	4. sınıf	93	12.1720	3.03467			
Adalet talebi	1. sınıf	91	14.7802	3.57709	19.290	1.584	.193
	2. sınıf	129	15.1240	3.56635	12.179		
	3. sınıf	114	14.2456	3.43990			
	4. sınıf	93	14.3441	3.35408			
Akılcılık	1. sınıf	91	15.3407	2.89912	5.692	.623	.600
	2. sınıf	129	14.8605	3.03558	9.136		
	3. sınıf	114	14.8070	3.07395			
	4. sınıf	93	14.9677	3.05903			
Akılcı olmayan inançlar	1. sınıf	91	10.2930	2.37715	2.567	.494	.686
	2. sınıf	129	10.6189	2.15866	5.193		
	3. sınıf	114	10.5205	2.37284			
	4. sınıf	93	10.3333	2.22483			

Tablo 4.13'te verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında, akılcı olmayan inançların hiç birinde sınıf düzeyine göre anlamlı fark görülmemiştir ($p < 0.05$).

4.4.2.4 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin not ortalaması açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin not ortalamasına göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Kendini d.	1.00- 2.00	36	8.5278	3.98917	22.030	1.607	.202
	2.01- 3.00	231	7.6667	3.49990	13.711		
	3.01- 4.00	160	7.3250	3.91666			
Başkalarını d.	1.00- 2.00	36	9.7222	3.36886	4.958	.580	.560
	2.01- 3.00	231	9.1645	2.89358	8.542		
	3.01- 4.00	160	9.2875	2.85804			
Başarı ihtiyacı	1.00- 2.00	36	11.8611	4.09287	3.759	.273	.762
	2.01- 3.00	231	11.7619	3.43758	13.790		
	3.01- 4.00	160	12.0438	3.99897			
Onaylanma ihtiyacı	1.00- 2.00	36	7.2222	3.24355	.559	.063	.939
	2.01- 3.00	231	7.1299	2.82235	8.920		
	3.01- 4.00	160	7.0500	3.15391			
Rahatlık ihtiyacı	1.00- 2.00	36	12.6944	4.19401	3.896	.319	.727
	2.01- 3.00	231	12.1948	3.23717	12.231		
	3.01- 4.00	160	12.2750	3.68569			

Adalet talebi	1.00-2.00	36	14.0000	3.65670	8.860	.724	.486
	2.01-3.00	231	14.6580	3.52752	12.245		
	3.01-4.00	160	14.7750	3.42200			
Akılcılık	1.00-2.00	36	14.3333	3.41426	16.517	1.820	.163
	2.01-3.00	231	14.8571	3.04908	9.077		
	3.01-4.00	160	15.2813	2.86196			
Akılcı olmayan inançlar	1.00-2.00	36	10.6713	2.60326	.912	.176	.839
	2.01-3.00	231	10.4293	2.08464	5.195		
	3.01-4.00	160	10.4594	2.46462			

Tablo 4.14’te verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri not ortalaması açısından karşılaştırıldığında, akılcı olmayan inançların hiç birinde not ortalaması açısından anlamlı fark görülmemiştir ($p<0.05$).

4.4.2.5 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Zaman Yönetimine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin zaman yönetimi açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin zaman yönetimine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Kendini d.	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	7.29	3.46	45.316	3.350	.019
	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	7.83	3.68	13.526		
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	7.48	3.70			
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	11.37	6.16			
Başkalarını d.	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	8.8102	3.06	15.308	1.806	.145
	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	9.4191	2.69	8.477		
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	9.5548	2.86			
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	8.7500	4.36			
Başarı ihtiyacı	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	11.5839	3.85	23.034	1.684	.170
	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	12.4338	3.47	13.677		
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı	146	11.6918	3.73			

	geldiğinde işlerimi tamamlarım							
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	10.7500	3.95				
Onaylanma ihtiyacı	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	6.6423	2.89	18.351	2.082	.102	
	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	7.3088	2.91	8.813			
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	7.2808	3.06				
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	8.5000	3.20				
	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	11.6496	3.65	34.547	2.871	.036	
Rahatlık ihtiyacı	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	12.8456	3.45	12.033			
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	12.2603	3.16				
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	13.1250	5.46				
	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	14.2701	3.80	13.873	1.136	.334	
Adalet talebi	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	14.9265	3.30	12.217			
	C. Bir şeyler yapmak için plan program	146	14.7945	3.25				

	yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım								
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	13.6250	5.23					
Akılcılık	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	14.68	3.28	11.160	1.227	.300		
	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	15.36	2.76	9.097				
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	14.89	2.94					
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	14.62	3.70					
	A. Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım	137	10.04	2.35	14.022	2.743	.043		
Akılcı olmayan inançlar	B. Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam	136	10.79	2.05	5.112				
	C. Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım	146	10.51	2.24					
	D. Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam	8	11.02	3.92					

Tablo 4.15'te verildiği gibi, kendini değersizleştirme boyutunda bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam diyenlerin,

kendini değersizleştirme düzeyi diğer tüm gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Başkalarını değersizleştirme, başarı ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı, adalet talebi ve akılcılık boyutlarında zaman yönetimi algısı açısından anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Akılcı olmayan inançlar genelinde bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam diyenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri, her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım diyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.2.6 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Algılanan Mükemmeliyetçiliğe Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçilik açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının algılanan mükemmeliyetçiliğe göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
A. Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılıyım	138	7.14	3.56	67.088	4.970	.007*
B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	7.61	3.60	13.498		
C. Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	9.22	4.38			
A. Benim için her şey mükemmel	138	9.52	3.02	8.489	.996	.370

Başkalarını d.	olmalıdır, detaylara takılırım						
	B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	9.09	2.79	8.525		
	C. Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	9.37	3.28			
Başarı ihtiyacı	A. Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım	138	12.92	3.71	112.814	8.498	.000*
	B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	11.36	3.62	13.275		
	C. Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	11.42	3.51			
Onaylanma ihtiyacı	A. Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım	138	6.78	3.14	11.212	1.264	.284
	B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	7.24	2.87	8.869		
	C. Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	7.40	3.04			
Rahatlık ihtiyacı		138	12.55	3.51	8.633	.707	.494
	A. Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım						
	B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	12.12	3.48	12.208		
	C. Benim için özen önemli değildir	40	12.12	3.50			

		elimden yaparım	geleni						
Adalet talebi	A.	Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım	138	15.15	3.63	50.112	4.159	.016*	
	B.	Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	14.56	3.35	12.050			
	C.	Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	13.40	3.62				
Akılcılık	A.	Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım	138	15.28	3.33	20.373	2.249	.107	
	B.	Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	14.93	2.74	9.059			
	C.	Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	14.15	3.39				
Akılcı olmayan inançlar	A.	Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım	138	10.68	2.244	5.429	1.049	.351	
	B.	Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	10.33	2.268	5.173			
	C.	Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	10.49	2.413				

Tablo 4.16’da verildiği gibi, benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım diyen üniversite öğrencilerin, diğer iki mükemmeliyetçilik algısına sahip üniversite öğrencilerine göre kendilerini daha fazla değersizleştirmektedir ($p<0.05$).

Başkalarını değersizleştirme, onaylanma ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı, akılcılık ve akılcı olmayan altı inancın ortalamasında, algılanan mükemmeliyetçiliğe göre anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Benim için her şey mükemmel olmalıdır diyenlerin başarı ihtiyacı, diğer iki mükemmeliyetçilik algısına sahip üniversite öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek başarı ihtiyacı duymaktadır ($p<0.05$).

Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılıyım diyenlerin adalet talebi, benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım diyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.2.7 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Algılanan Kaygıya Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan kaygı açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan kaygısına göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Kendini d.	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	9.24	3.99	94.055	7.136	.000
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	7.31	3.49	13.180		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	6.85	3.64			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	7.00	3.83			
Başkalarını d.	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	9.57	2.79	8.886	1.043	.373
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	9.29	2.86	8.522		

	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	8.73	3.19			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	8.93	3.34			
Başarı ihtiyacı	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	13.03	3.87	63.690	4.757	.003
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	11.81	3.59	13.389		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	10.88	3.50			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	10.73	4.19			
Onaylanma ihtiyacı	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	8.35	3.10	76.004	9.043	.000
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	7.02	2.88	8.404		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	6.29	2.86			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	5.13	1.80			
Rahatlık ihtiyacı	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	14.17	3.40	195.224	17.921	.000
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	12.23	3.19	10.893		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	10.19	3.55			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	10.93	3.49			
Adalet talebi	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	15.80	3.45	58.075	4.879	.002
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	14.54	3.42	11.904		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	13.78	3.52			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	13.60	3.58			
Akılcılık	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	14.58	2.76	15.207	1.677	.171

	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	15.21	2.89	9.069		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	14.45	3.63			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	14.73	3.57			
	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	11.6972	2.33	68.653	14.532	.000
Akılcı olmayan inançlar	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	269	10.3711	2.13	4.724		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	9.4590	2.13			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	9.3889	2.06			

Tablo 4.17’de verildiği gibi, konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım diyenlerin kendilerini değersizleştirme inançları diğer kaygı durumundakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Başkalarını değersizleştirme açısından, kaygı durumuna göre anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım diyen üniversite öğrencileri, diğer kaygı durumundakilerden daha fazla başarı ihtiyacı duymaktadır ($p<0.05$).

Hiçbir konuda kaygı yaşamam diyenlerin onaylanma ihtiyacı, “konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım” ve “benim için önemli olan konularda kaygı duyarım” diyenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım diyenlerin onaylanma ihtiyaçları diğer kaygı durumundakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım diyenlerin rahatlık ihtiyacı diğer tüm algılanan kaygı gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım diyenlerin adalet talebi diğer tüm algılanan kaygı gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Altı akılcı olamayan davranışın ortalaması dikkate alındığında konu ne olursa olsun herşeye kaygılanırım diyenler, akılcı olamayan inanç düzeyleri diğer kaygı durumlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$). Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım diyenlerin akılcı olamayan inanç düzeyleri çoğu konuda kaygılanmam diyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Algılanan kaygı düzeyi akılcılık açısından anlamlı fark yaratmamıştır ($p>0.05$).

4.4.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.4.3.1 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından analizi için t-testi uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre t-test analizi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	σ	t	df	p
Bilinçli	Kadın	250	55.0080	12.15462	-2.057	425	.040
Farkındalık	Erkek	177	57.3559	10.81365			

Tablo 4.18’de verildiği gibi, erkek üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri kadın üniversite öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.3.2 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Fakültelere Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile fakülte açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin fakültere göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	Fakülte	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Bilinçli Farkındalık	Eğitim	161	56.1180	11.57010	55.141	.404	.750
	Hukuk	118	55.2373	10.55930	136.578		
	İletişim	68	55.6912	10.54805			
	Turizm	80	57.0500	14.16619			

Tablo 4.19’da verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri fakülteler açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.3.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Bilinçli Farkındalık	1. sınıf	91	56.8571	11.24136	51.857	.380	.768
	2. sınıf	129	55.2016	11.85022	136.601		
	3. sınıf	114	55.9386	10.99500			
	4. sınıf	93	56.2581	12.67221			

Tablo 4.20’de verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri sınıf düzeyi açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.3.4 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile not ortalaması açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin not ortalamasına göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Bilinçli Farkındalık	1.00-2.00	36	53.5556	9.63756	202.685	1.494	.226
	2.01-3.00	231	55.6494	10.91999	135.690		
	3.01-4.00	160	57.0063	12.99613			

Tablo 4.21’de verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri not ortalaması açısından anlamlı fark göstermemiştir ($p>0.05$).

4.4.3.5 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Zaman Yönetimine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile zaman yönetimi açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin zaman yönetimine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p	Post hoc (LS D)
Zaman Yönetimi								

A. Her şeyi planlı	13	59.6	11.7	1055.58	8.15	.000	A>B
programlı bir	7		7	6	2	*	A>C
şekilde zamanında							A>D
yaparım							
B. Bir şeyleri yapmak	13	53.2	12.3				
için planlar	6	2	8				
yaparım fakat							
planlarıma uygun							
kalamam							
C. Bir şeyler yapmak	14	55.3	9.87				
için plan program	6	9					
yapmam zamanı							
geldiğinde işlerimi							
tamamlarım							
D. Bir şeyleri yapmak	8	50.6	12.3				
için program		2	9				
yapmam, işlerimi							
zamanında							
tamamlayamam							

Tablo 4.22’de verildiği gibi, her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaptığını (A) belirten üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri, bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam (B), bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım (C) ve bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam (D) ifadesini seçen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

4.4.3.6 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Algılanan Mükemmeliyetçiliğe Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile algılanan mükemmeliyetçilik açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçiliğe göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

	N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
A. Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılıyım	138	56.427	12.027	77.388	.568	.56
		5	88			7
B. Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım	249	56.020	11.395			
		1	90			
C. Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım	40	54.200	12.149			
		0	07			

Tablo 4.23'te verildiği gibi, algılanan mükemmeliyetçilik açısından üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$).

4.4.3.7 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Algılanan Kaygı Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile algılanan kaygı düzeyi açısından analizi için Tek Yönlü Anova uygulanmış ve sonuçları aşağıda bulunan tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin algılanan kaygı düzeyine göre Tek Yönlü Anova analizi sonuçları

		N	$\bar{x}$	σ	Kare Ort.	F	p
Bilinçli Farkındalık	A. Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım	82	52.146	12.0770	522.28	3.91	.00
			3	4	3	9	9
	B. Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım	26	56.962	11.3103	133.26		
		9	8	5	5		
	C. Çoğu konuda kaygılanmam	61	57.114	10.8537			
			8	2			
	D. Hiçbir konuda kaygı yaşamam	15	54.733	15.1302			
			3	3			

Tablo 4.24’te verildiği gibi, konu ne olursa olsun her şeyde kaygılandığını belirten üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri, benim için önemli olan konularda kaygı duyarım diyenler ile çoğu konuda kaygılanmadığını belirtenlerden anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır ($p<0.05$).

4.5. Üniversite Öğrencilerinde Erteleme Davranışının ve Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arası ilişkiler, Erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler yanı sıra Akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.5.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışları İle Akılcı Olmayan İnançları Arası İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi aşağıda bulunan tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları arası ilişkiler

		Erteleme
Kendini değersizleştirme	r	.316**
Başkalarını değersizleştirme	r	.181**
Başarı ihtiyacı	r	.162**
Onaylanma ihtiyacı	r	.257**
Rahatlık ihtiyacı	r	.279**
Adalet talebi	r	.164**
Akılcılık	r	-.057
Akılcı olmayan inançlar	r	.338**

***. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır*

**. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır*

Tablo 4.25'te verildiği gibi, kendini değersizleştirme ile erteleme arasında pozitif zayıf orta düzey anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0.05$). Üniversite öğrencileri kendini değersizleştirdikçe erteleme davranışları artmaktadır.

Başkalarını değersizleştirme ile erteleme davranışı arasında çok zayıf, pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Başarı ihtiyacı ile erteleme davranışı arasında çok zayıf, pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Onaylanma ihtiyacı ile erteleme davranışı arasında zayıf pozitif ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Benzer bir şekilde rahatlık ihtiyacı ile erteleme davranışı arasında zayıf pozitif ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Adalet talebi ile erteleme davranışı arasında çok zayıf, pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Altı akılcı olmayan inançların ortalaması olan akılcı olmayan inançlar ile erteleme davranışı arasında pozitif ve orta düzeye çok yakın anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Bu bağlamda akılcı olmayan inançlar arttıkça erteleme davranışında yükselmektedir.

Akılcılık ile erteleme davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

4.5.2 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışları İle Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arası İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi aşağıda bulunan tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26: Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arası ilişkiler

		Erteleme
Bilinçli Farkındalık	r	-.430**

***.* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.26’da verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile erteleme davranışları arasında orta düzeyde, negatif anlamlı ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça, erteleme davranışları azalmaktadır.

4.5.3 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arası İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi aşağıda bulunan Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27: Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arası ilişkiler

		Bilinçli Farkındalık
Kendini değersizleştirme	r	-.205**
Başkalarını değersizleştirme	r	-.169**
Başarı ihtiyacı	r	-.183**
Onaylanma ihtiyacı	r	-.143**
Rahatlık ihtiyacı	r	-.292**
Adalet talebi	r	-.169**
Akılcılık	r	.118*
Akılcı olmayan inançlar	r	-.291**

**, Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

*, Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.27’de verildiği gibi, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile kendini değersizleştirme inançları arasında ters yönlü, zayıf ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça, kendilerini değersizleştirme inancı azalmaktadır.

Bilinçli farkındalık düzeyi ile başkalarını değersizleştirme arasında çok zayıf ters ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Benzer bir şekilde başarı ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı ile bilinçli farkındalık düzeyinde ters yönlü zayıf ilişki görülmüştür ($p<0.05$).

Bilinçli farkındalık ile rahatlık ihtiyacı arasında ters zayıf ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Bilinçli farkındalık ile adalet talebi arasında ters çok zayıf ilişki saptanmıştır ($p<0.05$).

Genel olarak 6 akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık arasında ters zayıf ilişki görülmüştür ($p<0.05$). Tablo 4.27'deki bulgular dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça, akılcı olmayan inançlar azalmaktadır ($p<0.05$).

Üniversite öğrencilerinin akılcılık düzeyleri ile bilinçli farkındalıkları arasında ise anlamlı ilişki görülmemiştir ($p>0.05$).

Bölüm V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeylerinin; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, algılanan zaman yönetimi, algılanan mükemmeliyetçilik düzeyi ve algılanan kaygı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelemesidir.

Bu bölümde bu amaçlar doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesini, alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmasını ve yorumlanmasını ve içermektedir.

5.1 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranış Düzeyine ve Erteleme Davranışının Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranış düzeyleri incelendiğinde yapılan araştırmaya göre öğrencilerin orta düzeyin çok az üzerinde erteleme davranışı sergiledikleri görülmüştür. Öztürk Başpınar'ın (2020) yaptığı araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin genel ve akademik erteleme puanlarının ortalamadan yüksek olduğu ve ortalamalarının da birbirine yakın olduğu yönündedir. Atalayın vd., (2018) üniversite dış hekimliği öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda %50'sinin akademik görevlerini veya görevlerini erteleme olasılığının

daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Ellis ve Knaus, 1977; Solomon ve Rothblum, 1984; Ferrari ve Scher, 2000). Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuç ile literatürdeki diğerk araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin ortalamanın üzerinde erteleme davranışı gösterdiğı görölmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaş grubuna bakıldığında artık ergenliğı yeni geride bırakmış fakat yetişkin de olmayan, beliren yetişkinlik döneminde olan bireyler olduğı görölmektedir. Yetişkinlik sorumluluklarını henüz üzerine almayan bu bireylerin erteleme davranışı nedenlerinden biri olarak yeterince sorumluluk almadıkları, genelinin iş gitme yükümlölüğü olmadığı düşünölmekte ve buna bağılı olarak rahatlıklarıyla paralel bir şekilde erteledikleri düşünölmektedir. Üniversite öğrencilerinin daha fazla erteleme nedenlerinden bir başkası ise öğrencilerin yoğun bir şekilde üniversite giriş sınavlarına hazırlanmalarının ardından genelinin üniversiteye dinlenmeden direkt olarak başlamaktadır. Bu duruma bağılı olarak yorgun olan öğrenciler görev ve sorumluluklarını erteledikleri düşünölmektedir.

Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı pek çok farklı nedene bağlanabilir. Bu araştırma bu nedenlerden bazıları bağımsız değışkenler olarak araştırmada ele alınmıştır. Bu bağımsız değışkenlerin ne derecede etki ettiğı aşağıda tartışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranış düzeyinin cinsiyet faktörü* açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğıne yönelik yapılan analiz sonucuna göre kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin genel erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark görölmemiştir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet faktörüne ilişkin çok farklı sonuçların elde edilmiştir ve cinsiyet faktörünün erteleme üzerindeki etkisi

hala tartışma konusu olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada cinsiyet faktörüne ilişkin bir fark bulunmamasını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin Öztürk Başpınar, (2020) üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve genel erteleme ile akademik ertelemenin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir değişim göstermediğini bulgulamıştır. Bu araştırma ve Öztürk Başpınar'ın (2020) çalışması ile Solomon ve Rothblum (1984), Haycock vd., (1998), Watson (2001), Aydoğan (2008) ve Ekşi ve Dilmaç (2010) araştırmaları paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Fakat daha önceden de belirtildiği gibi literatürde farklı sonuçları bulgulayan araştırmalar da mevcuttur ve bu araştırmaların da iki farklı sonuçları bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek seviyede erteleme davranışında bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Örneğin Balkıs ve Duru (2017) yaptığı araştırmada akademik erteleme, akademik performans ve akademik yaşam doyumu ile ilgili cinsiyet farklılıklarının incelenmiş ve erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde erteleme davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sénécal vd., (1995), Uzun Özer ve Ferrari (2011), Steel ve Ferrari (2013), Uzun Özer vd. (2010) ve Doğan vd. (2017) araştırma bulguları Balkıs ve Duru'nun (2017) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermiştir. Bazı araştırmalarda ise tersi bir şekilde kadınların erteleme davranışının daha fazla olduğu yönündedir, örneğin Paludi ve Frankell-Hauser (1986) yaptığı araştırmanın bulguları bu yöndedir (akt. Haycock vd., 1998)

Yapılan araştırmanın bulguları ile diğer araştırma bulguları karşılaştırıldığında benzerliklerin ve farklılıkların nedenlerinin kültürler arası farklılıklar ve toplumsal cinsiyet rolleri olduğu düşünülmektedir. Kadınların daha çok erteleme davranışında bulunduğu yönünde çok az çalışma bulunmasının nedeni olarak genellikle kız çocukları büyütülürken gelecekte kendilerini bekleyen farklı

yaşam rollerine (ev işleri, çocuk büyütmek gibi) hazırlanarak büyütülmesi, buna karşın erkeklerin de genellikle sadece iş yaşamı rolüne uygun bir şekilde büyütülmesi olduğu düşünülmektedir. Bu duruma bağlı olarak erkeklerin daha rahat oldukları ve daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise cinsiyet faktörü açısından bir fark bulunmamasının nedeni olarak artık toplumsal cinsiyet rolleri arasında keskin sınırların olmaması ve çocukların değişen cinsiyet rollerini görerek büyümelerinin neden olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranış düzeylerinin öğrenim gördükleri fakültelere* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik araştırma yapmak için Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde bulunan Eğitim, Hukuk, Turizm ve İletişim fakültelerinden veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda erteleme davranış düzeylerinin öğrenim görülen fakültelere göre anlamlı bir fark göstermediği bulgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularıyla benzer sonuç gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Dünyaoğulları'nın (2011) yaptığı araştırma üniversite son sınıf öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engelleri ile genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi fakülte değişkenine göre incelemiştir. Eğitim fakültesi, iktisadi ve idari bölümler fakültesi ve hukuk fakültesinden veri toplanmış fakat bu fakülteler arasında erteleme davranış eğilimi arasında bir farka rastlanmamıştır. Berber Çelik ve Odacı (2015), Kınık ve Odacı (2020) araştırma bulguları bu araştırma ve Dünyaoğulları (2011) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol (2015) yaptığı çalışmada amacı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini tespit etmektir, bu bağlamda öğrencilerin farklı fakültelere göre erteleme davranış düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma analizine göre Eğitim ve Mühendislik

fakültesi öğrencilerinin erteleme davranışı Fen Edebiyat fakültesi öğrencilerine oranla daha yüksek düzeydedir. Benzer bir çalışma Pala, Akyıldız ve Bağcı (2015) ve Doğan Koç (2023) tarafından yapılmış ve paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada Eğitim, İletişim, Hukuk ve Turizm fakültelerinden veri toplanmış fakat bir fark bulgulanamamıştır. Turizm fakültesi gibi daha pratik eğitimleri olan, Hukuk fakültesi gibi daha teorik eğitimleri olan fakülteler arasında bir fark gözlemlenmemiştir. Bu duruma bağlı olarak pratik veya teorik eğitimin erteleme davranışı üzerinde bir etkisi olmadığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranış düzeylerinin sınıf düzeylerine* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin erteleme davranış düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalar görülmektedir. Örneğin, Ergün (2021) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri, mükemmeliyetçilik ve iyi oluşları arasındaki ilişkiyi sınıf düzeyi değişkenine göre incelemiştir. Veri analizi sonucuna göre sınıf düzeyleri ve erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır. Pala, Akyıldız ve Bağcı (2011) çalışması da aynı şekilde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulanamamıştır.

Ekşi ve Dilmaç (2010) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelemiş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik erteleme ve genel erteleme eğilim düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulgulanmış, dördüncü sınıf öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla erteleme eğilimi gösterdiği saptanmıştır. Doğan vd. (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları

araştırmada en az ikinci sınıf ğrencilerinin, en çok beşinci sınıf ğrencilerinin erteleme davranışları tespit edilmiştir. Berber elik ve Odacı'nın (2015) yaptığı araştırma sonucuna göre üçüncü sınıf niversite ğrencilerinin akademik erteleme oranları ikinci sınıf öğrencilere oranla daha yüksektir. Balkıs'ın (2006) araştırma sonuçlarına göre ise birinci sınıf ğretmen adayları diğer sınıf düzeylerine oranla daha az ertelemektedir.

Yapılan bu araştırmada erteleme davranışı sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermemesinin nedeni olarak tüm sınıf düzeylerinde erteleme davranışının yaygın olması olduğu ve her sınıf düzeyinin problemlerle uğraşması olduğu düşünülmektedir. Örneğin birinci sınıf ğrencilerinin ertelemesinde niversiteye uyum süreci etkileyebilir, son sınıf ğrencilerinin ise mezuniyet stresi etken olabilir. Bu duruma bağlı olarak her sınıf düzeyinin ertelediği, sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ve niversite genelinde yaygın bir davranış olduğu düşünülmektedir.

Üniversite ğrencilerinin *erteleme davranış düzeylerinin not ortalamalarına* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre aralarında negatif yönlü anlamlı bir fark saptanmıştır. En çok erteleme eğilimi gösteren öğrencilerin genel akademik not ortalamaları 1.00-2.00 arasında iken en az erteleyen öğrencilerin not ortalamaları ise 3.01- 4.00 arasında bulunmaktadır. Yani ğrencilerin not ortalaması düştükçe erteleme düzeyleri artmaktadır. Literatür incelendiğinde benzer bulgulara sahip araştırmalar mevcuttur. Örneğin Balkıs ve Duru'nun (2017) yaptığı araştırmanın amacı akademik erteleme, akademik yaşamda doyum ve akademik performans arasındaki ilişkide cinsiyet farklılıklarını incelemektir. Araştırma analizlerine göre akademik ertelemenin akademik performansla olumsuz ilişkili olduğu yönündedir. Sncal, vd. (1995), Tice ve Baumeister (1997), Balkıs (2006), Steel (2007), Balkıs, Duru ve Bulus (2013) ve

Berber Çelik ve Odacı (2015) yaptığı araştırmalar da akademik başarı puanları ile akademik erteleme düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki saptamıştır.

Literatür incelendiğinde erteleme davranışı ve zeka arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır (Tice ve Baumeister, 1997; Steel, 2007). Ancak yapılan bu araştırmada da alanyazında incelenen diğer araştırmalarda da akademik başarı ile erteleme davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu durumun sebebi olarak akademik başarının öğrencilerin son dakikaya bırakmadan zamanında yapmasının yani erteleme davranışı göstermemesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü erteleme davranışında bulunan öğrencilerin sınırlı süre içerisinde kaygı duygu durumu, yetersiz uyku ve yorgunluk gibi etkenler ile birlikte yeterli biliş ve performansı sergileyemedikleri ve buna bağlı olarak seviyelerinin altında düşük notlar aldıkları söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranış düzeylerinin algılanan zaman yönetimine* göre anlamlı fark gösterip göstermediği kişisel bilgi formunda yer alan kapalı uçlu sorular ile ölçülmüştür. Planlı programlı olan öğrenciler ile erteleme davranışı arasında ters yönde fark bulunurken plan program yapmayan ve işlerini zamanında tamamlamayan öğrenciler ile erteleme davranışı arasında pozitif yönde fark bulunmuştur. Balkıs, Duru ve Bulus (2013) araştırmasında akademik rasyonel/irrasyonel inançlar, akademik erteleme ve sınavlara çalışmak için zaman tercihleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre ise akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin bir gece önceden çalıştığı, erteleme davranışı düşük olan öğrencilerin ise en az bir ay önceden çalışmaya başladıkları bulgulanmıştır. Yapılan bu araştırma ile Balkıs, Duru ve Bulus'un (2013) çalışmasıyla benzerlik göstermiştir. Erteleme davranışı ile zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere pek çok araştırma yapılmıştır ve

aralarında negatif yönde ilişki bulgulanmıştır (Rothblum ve Solomon, 1984; Lay ve Schouwenburg, 1993; Sénécal, vd., 1995; Steel, 2007; Balkıs, 2007; Atalayın vd., 2018; Wolterler, Won ve Hussain, 2017).

Etkisiz zaman yönetimi, her zaman erteleme davranışının nedenlerinden biri olarak görülmüştür. Zaman yönetimi kuramına göre belirli faaliyetler, ihtiyaçlar ve isteklere ulaşmak için hedeflerin belirlenmesi ve bunların gerçekleştirilmesi için gerekli görevlere öncelik verilmesi gerekliliğini savunur (Macan, 1994). Zaman yönetimini ölçmek için sorulan soruların şıklarına bakıldığı zaman “Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım.” ve “Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam.” şıkları ile erteleme davranışının ilişkisine bakıldığında zaman yönetimi kuramı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu nedenle, her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yapan öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin olması ve yapacakları görevleri zamanında yapmasından dolayı erteleme davranışlarının anlamlı düzeyde düşük çıkmasını etkilediği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranış düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçilik* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre erteleme ile algılanan mükemmeliyetçilik arasında negatif yönlü fark saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir. Çapan (2010), araştırmasında üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin akademik erteleme ve yaşam doyumlarını öngörüp öngörmediği belirlemeyi amaçlamıştır. Veri analizine göre akademik erteleme eğilimi ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Literatürde Flett vd., (1995) ve Sadeghi, Hajloob ve Emamic (2011) çalışmaları, Çapan (2010) bulgularını desteklemektedir.

Flett vd. (1992), yaptığı araştırmada ise sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik boyutu ile erteleme davranışını yakından ilişkili olduğunu, kendine yönelik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik boyutları ile çok az düzeyde ilişkili olduğunu saptamıştır.

Ellis ve Knaus (1977) ve Burka ve Yuen (1983) mükemmeliyetçiliğin ertelemenin başlıca nedeni olduğunu düşünmüşlerdir. Bunun nedeni olarak da mükemmeliyetçi insanların her şeyin kusursuz olduğu bir şey ortaya çıkarabilmeyi istemeleridir. Buna bağlı olarak diğer bireylerden daha fazla zamana ihtiyaç duyarlar ve süre kazanmak amacıyla erteleme davranışı gösterirler.

Bu araştırmadaki erteleme ve mükemmeliyetçilik farkına bakıldığında her şeyin mükemmel olmasını isteyen bireylerin özen göstererek daha erken başlayıp erteledikleri düşünülmektedir. Çünkü mükemmel düşünen bireylerin geç teslim etmelerine bağlı olarak yaptıkları projenin veya alınacak sınav puanlarının mükemmel olmayacak ve bireyi tatmin etmeyecektir.

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranış düzeylerinin algılanan kaygı değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre erteleme ile algılanan kaygı arasında anlamlı fark görülmemiştir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Örneğin Ekşi ve Dilmaç (2010) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesini amaçlamıştır. Yapılan veri analizleri sonucuna göre ise sürekli kaygının genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Ferrari vd., (1995) ve Scher ve Osterman (2002) kaygının erteleme davranışı üzerindeki en önemli ve ilk nedenleri arasında yer aldığını savunmuştur. Beswick vd. (1988), Sénécal, vd. (1995), Haycock vd.

(1998) ve Aydoğan (2008) araştırmaları da kaygı ve erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Yapılan bu araştırmanın literatür ile farklılık göstermesinin temel nedeninin belirli bir ölçek kullanılmamış olması olduğu düşünölmektedir. Kapalı uçlu tek bir soru şeklinde ölçölmeye çalışılan algılanan kaygı seviyesinin yeterli olmadığı bu yüzden de farklı bir bulguya ulaşıldığı düşünölmektedir.

5.2 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeyine ve Akılcı olmayan İnançların Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar düzeyleri incelendiğinde yapılan araştırmaya göre altı akılcı olmayan alt boyutun ortalamasına bakıldığında üniversite öğrencilerinin orta düzeyde akılcı olmayan inançlara sahip olduğu görölmektedir. Akılcılık alt boyutunun orta düzeyin üzerinde yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Tek tek akılcı olmayan alt boyutların düzeyi ele alındığında ise üniversite öğrencilerinin kendini değersizleştirme alt boyutunun düşük, başarı ihtiyacı alt boyutunun orta düzeyin biraz üzerinde, onaylanma ihtiyacı alt boyutunun orta düzeyin biraz altında, rahatlık ihtiyacı alt boyutunun orta düzeyin biraz üzerinde, adalet talebinin ortalamanın üzerinde yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin en baskın akılcı olmayan inançları adalet talebi ve rahatlık ihtiyacıdır.

Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara sahip araştırmaların olduğu görölmektedir. Örneğın Moran (2023) araştırmasında akılcı olmayan inanç ölçeği puan ortalamasının orta düzeyde olduğunu bulgulanmıştır. Bulğur (2017) yapmış olduğu araştırma da üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri orta düzeyde bulgulanmıştır.

Üniversite öğrencilerinde orta düzeyde akılcı olmayan inançların sebebinin beliren yetişkinlik döneminin beraberinde getirdiği geçiş dönemi özellikleri (kimliklerini bulma, geleceği planlama, bağımsızlık kazanma), sınav stresi, sosyal baskılar, öğrencinin alıştığı sosyokültürel özelliklerden uzak farklı bir çevrede bulunması gibi pek çok nedenden etkilendiği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar pek çok farklı nedene bağlanabilir. Bu araştırma bu nedenlerden bazıları bağımsız değişkenler olarak araştırmada ele alınmıştır. Bu bağımsız değişkenlerin ne derecede etki ettiği aşağıda tartışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeyinin cinsiyet faktörü* açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre akılcı olmayan inanç alt boyutlarından kendini değersizleştirme, başkalarını değersizleştirme, başarı ihtiyacı ve onaylanma ihtiyacı boyutlarının cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir fark bulgulanmamış; rahatlık ihtiyacı, adalet talebi alt boyutlarının kadınlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu; genel akılcı olmayan inançların da kadınlarda erkeklere oranda daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Akılcılık açısından ise kadınların ortalama puanları, erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde çok farklı sonuçların ortaya koyulduğu görülmektedir. Göller (2010) araştırmasında ergenlerin akılcı olmayan inançların depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ve alınganlıkları akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Yapılan veri analiz sonuçlarına göre cinsiyet faktörü ile ergenlerin akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Veri analizi sonucuna göre genel akılcı olmayan inançların ortalama puanlarının kızlarda erkeklere oranla anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Akılcı olmayan inançların alt

boyutlarına bakıldığında ise suçlama eğilimi ve onay ihtiyacı alt boyutlarının kızlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yapılan bu çalışma ve Göller'in (2010) araştırması ile Altınbaş (2006), Gündüz (2006), Aboalghasemi ve Sina (2018) ve Li, Zhou ve Zhang (2021) araştırmaları paralel sonuçlar bulgulanmışlardır. Şendoğan (2020) ve Arıöz (2022) akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark saptayamamışlardır. Al-Salameh (2020) ve Chan ve Sun (2020) akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akılcı olmayan inançların erkeklerde daha yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Yapılan tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında akılcı olmayan inançlar ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişkinin farklı sonuçlar elde edilmesinin temel nedeni olarak kültürel farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Farklı ülkelerde yapılan bulgulara bakıldığında kültürler arası farklılıkların öne çıktığı söylenebilir. Örneğin Chan ve Sun (2020) çalışmasını yürüttüğü Çin'in daha materyalist bir toplum olması ve erkeklerin aileye yüksek bir yaşam kalitesi sağlamak için yüksek ekonomik statüye ulaşması beklenmektedir. Bu araştırmanın da yürütüldüğü Türk kültürüne bakıldığında ise kadınların çoğu zaman erkeklerin görevlerini de üstlendiği, erkeklerin yetemediği yerde kadınların onların eksiklerini tamamlamaya çalıştığı erkeğin rolünü de yeri geldiğinde üstlendiği görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak akılcı olmayan inançların kadınlarda daha yüksek olmasının nedeni ve kadınların daha fazla rahatlık ihtiyacı ve adalet talebi olmasının nedenini açıkladığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeyinin öğrenim gördükleri fakültelere* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre akılcı olmayan inanç alt boyutlarından kendini değersizleştirme inancı, Turizm fakültesinde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Başkalarını değersizleştirme ve başarı ihtiyacı alt boyut inançlarının ise fakültelere göre değişiklik göstermediği bulgulanmamıştır. Turizm fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere oranlar daha fazla onaylanma ihtiyacı duymaktadır. Rahatlık ihtiyacı alt boyutu ise Eğitim ve Turizm fakültelerinde daha yüksekken İletişim fakültesinde daha düşük düzeydedir. Hukuk fakültesi öğrencilerinin adalet talebi alt boyutu ise diğer tüm fakültelere oranla anlamlı derecede yüksektir. Akılcı olmayan inançlara ait altı alt boyutun ortalaması incelendiğinde Turizm fakültesi öğrencilerinin akılcı olmayan inançları İletişim fakültesindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Akılcı inançlarda ise Hukuk fakültesi öğrencilerinin diğer üç fakülte'deki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu, Eğitim fakültesinin ise akılcılık düzeyi İletişim fakültesine oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ise akılcı olmayan inançlar ile fakülte değişkenini ele alan iki araştırma bulunmuştur. Şendoğan (2020) yaptığı araştırma sonucuna göre akılcı olmayan inançlar ile fakülteler arasında bir fark bulgulanamamıştır. Chan ve Sun (2020) yaptığı çalışmada üniversite öğrencileri arasında akılcı olmayan inançlar, depresyon, kaygı ve stresi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada on farklı fakülte incelenmiş ve akılcı olmayan inançlar ile ilişkilendirmişlerdir. Yapılan veri analizi sonucunda ise Hukuk fakültesinin katı talep, felaketleştirme, küresel değerlendirme inançları ile yüksek düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu; Mühendislik ve Eğitim fakültelerinin ise felaketleştirme ile ilişkisi olduğu saptanmıştır. Chan ve Sun (2020) yaptığı çalışmada Hukuk fakültesi bulgusu ile yapılan bu çalışmadaki Hukuk fakültesi bulgusu arasında zıtlık görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak farklı eğitim sistemleri olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırma bulgularına bakıldığında Turizm fakültesinin; kendini değerlendirme, onaylanma ihtiyacı ve rahatlık ihtiyacı alt boyutları ile genel akılcı olmayan inançlar düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin sebebi olarak turizm fakültesi tercihinde bulunan öğrencilerin genellikle üniversite puanlarından yeterli düzeyde yüksek puan alamamaları sonucunda zorunlu tercih yaptıkları ve bu bölümlere yerleştikleri bu duruma bağlı olarak kendini değerlendirme, onaylanma ihtiyacı ve rahatlık ihtiyacı gibi akılcı olmayan inançlar geliştirdikleri düşünülmektedir. Hukuk fakültesinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği adalet talebi akılcı olmayan inancının mesleki beklentileri ile paralellik gösterdiği buna bağlı olarak Hukuk fakültesi öğrencilerinin genelinin mesleki tutumları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Akılcı inançlar ile Hukuk fakültesi arasında güçlü ilişkinin olması ise öğrencilerin gerçeklikle tutarlı ilişkileri olduğunu bu durumun da mesleki gereklilikleriyle örtüştüğü düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeylerinin sınıf düzeylerine* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin akılcı olmayan inanç düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonucuyla tutarlı pek çok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Yurtal (1999), Şendoğan (2020), Öztürk (2020), Arıöz (2022) ve Alizada (2023) yaptıkları araştırmada akılcı olmayan inançlar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptayamamışlardır. Kısacası bu çalışma literatürü destekler niteliktedir.

Akılcı olmayan inançların sınıf düzeyine göre bir farklılık göstermemesinin nedeninin erken yaşlarda oluşmaya başlayan akılcı olmayan inançların müdahale edilmediği sürece sınıf seviyesine ve yaşa bağlı olmadan devamlılığı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin yaşadığı kaygı, stres vb.

değişkenlerin her seviyede mevcut olduğu buna bağlı olarak bir değişiklik göstermediği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeylerinin akademik not ortalamasına* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerinin akademik not ortalamasının, akılcı olmayan inanç düzeyi ile arasında anlamlı bir fark bulgulanamamıştır. Akılcı olmayan inanç alt boyutları; kendini değersizleştirme, başkalarını değersizleştirme, adalet talebi, başarı ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı ve rahatlık ihtiyacı ile akademik not ortalaması ile aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Akılcılık alt boyutu ile de aynı şekilde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayı destekleyen bulguların mevcut olduğu görülmektedir. Moran (2023) yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, akılcı olmayan inanç ve örtük zeka anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okul başarısı değişkenine göre akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye bakmış ve aralarında herhangi anlamlı bir ilişki bulgulanamamıştır. Şendoğan (2020) yaptığı araştırmada aynı şekilde genel akademik not ortalaması ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yapılan analiz sonucunda akılcı olmayan inançlar ve akılcı olmayan inançlara ait alt boyutlar arasında da anlamlı bir ilişki bulgulanamamıştır. Aydoğdu (2017) araştırmasında da aynı bulguları elde etmiştir.

Göller (2010) yaptığı araştırmada algılanan akademik başarı ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında ters yönlü bir ilişki bulgulanmıştır. Yapılan bu araştırmada ve literatürde incelenen diğer araştırmalarda bireyin somut başarısı ele alınmış ve herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Fakat Göller'in (2010) araştırmasında bireyin kendi başarı ilişkin olumsuz algısı

yükseldikçe bireyin akılcı olmayan inanç düzeyinin de yükseldiği bulgulanmıştır. Bu durum bireyin kendine yönelik algısı ile akılcı olmayan inançların arasındaki güçlü bağı göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan zaman yönetimine* göre anlamlı fark gösterip göstermediği kişisel bilgi formunda yer alan kapalı uçlu sorular ile ölçülmüştür. Akılcı olmayan inançlar genelinde “Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam.” diyenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri, “Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım.” diyenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Akılcı olmayan inançlar alt boyutunda ise kendini değersizleştirme alt boyutunun bir şeyler için plan program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam diyenlerin kendini değersizleştirme düzeyi diğer tüm gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından başkalarını değersizleştirme, başarı ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı, adalet talebi ve rahatlık ihtiyacı ile algılanan zaman yönetimi açısından anlamlı bir farklılık bulgulanamamıştır. Akılcılık boyutunun da aynı şekilde zaman yönetimi açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alanyazın incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ile zaman yönetimi açısından herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma bulgularını benzer bir açıdan desteklemek amaçlı Kağan’ın (2010) doktora tezi incelendiğinde ADDT’ye dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Veri analizi sonuçlarına göre zaman yönetimi değişkeni deney grubu puanının deney öncesi ve sonrası arasında puan düşüşü yaşanmış ve izleme testinde de puan düşüşünün devam ettiği bulgulanmıştır. Kısacası ADDT programının zaman yönetimi üzerinde etkili olmuştur.

ADDT'yi temel alan programın akılcı olmayan inançları değiştirdiği dūřūnūlmektedir ve bu programa katılmadan önce bireylerin zaman yönetimi puanının yüksek olduğu daha sonra puanların dūřtūęu bulgulanmıştır. Kaęan'ın (2010) alışması gz önüne alındığında yapılan bu araştırmada akılcı olmayan inançların “Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam” seçeneği ile yani kötü zaman yönetimi ile akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı düzeyde olmasını destekler niteliktedir.

Zaman yönetimi kuramı, bireylerin zamanı etkin bir řekilde nasıl kullanması gerektięini ve bu süreci etkileyen faktörleri anlamaya odaklanır. Akılcı olmayan inançlar, zamana yönetimi kuramı çerçevesinde etkili zaman yönetimi stratejilerinin uygulanmasına engel oluřturabileceęi dūřūnūlmektedir. Akılcı olmayan inançlara baęlı olarak öęrencilerin önceliklerini belirlemesi, planlaması ve etkili stres yönetimini gibi durumları yönetmelerini zorlařtırdıęı dūřūnūlmektedir. Macan (1994) da benzer bir yerden ADDT uygulamalarının zaman yönetimi becerilerini geliřtirdięini, bireylerin daha planlı ve programlı olmalarını saęladıęını belirtmiřtir. Yani ADDT müdahalesi ile akılcı olmayan inançlar yerini akılcı inançlara bıraktıęında daha etkili zaman yönetimine yol açılacaęı dūřūnūlmektedir. Bu arařtırmanın bulgularının kuramsal açıdan tutarlı olduęu söylenebilir.

Üniversite ğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan mükemmeliyetçilik* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre akılcı olmayan inançlar ile algılanan mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Akılcı olmayan inançların kendini değersizleştirme boyutu ile “Benim için zen önemli değildir elimden geleni yaparım.” diyen öğrenciler ile olumlu yönde anlamlı bir fark saptanmış, yani algılanan mükemmeliyetçilik ile kendini değersizleştirme alt boyutu

ile negatif yönde fark saptanmıştır. “Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım.” diyen öğrencilerin başarı ihtiyacı ve adalet talebi boyutları arasında olumlu bir fark bulgulanmış, yani algılanan mükemmeliyetçilik ile başarı ihtiyacı ve adalet talebi alt boyutları arasında olumlu yönde fark bulgulanmıştır. Akılcılık boyutu ile algılanan mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.

Literatüre bakıldığında akılcı olmayan inançlar ile mükemmeliyetçiliği ilişkisini ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öztürk (2020), Şendoğan (2020) ve Alizada (2023) araştırmalarında kullandıkları ölçme araçlarında mükemmeliyetçiliği, akılcı olmayan inançların bir alt boyutu olarak ele alınmıştır. Ellis (1977), mükemmeliyetçiliği akılcı olmayan inançlar içerisinde ele almıştır.

Araştırmanın bu bulgusu kuramsal temele bağlı olarak tartışılabilir. Ellis’in (1977) tanımladığı akılcı olmayan inançlardan mükemmeliyetçi düşünce yapısıyla ilişkili olan maddeleri ile Frost vd.’nin (1990) çok boyutlu mükemmeliyetçiliği bağlamından ele alınmıştır. “Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım.” maddesi ile akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından başarı ihtiyacı ve adalet talebi arasındaki pozitif yöndeki farklıdır, bu bulgu mükemmeliyetçiliğin kişisel yüksek standartlar boyutu ile açıklanabilir.

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inanç düzeylerinin algılanan kaygı değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre akılcı olmayan inançlar genelinde “Konu ne olursa olsun her şeye kaygılanırım.” maddesi pozitif yönde anlamlı fark saptanmıştır. Akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından kendini değersizleştirme, başarı ihtiyacı, onay ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı ve adalet talebi ile algılanan kaygı arasında pozitif yönde fark bulgulanmış; başkalarını değersizleştirme alt boyutu ile herhangi bir fark tespit

edilmemiştir. Akılcılık boyutu ile algılanan kaygı arasında ise negatif yönlü fark bulgulanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Balkıs ve Duru (2019) araştırmasında akılcı olmayan inançlar ile stres, depresyon ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kaygı ile genel akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde ilişki bulgulanmış, akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından başarı ihtiyacı, onay ihtiyacı ve rahatlık ihtiyacı ile anlamlı düzeyde pozitif ilişkiye rastlanmıştır. Çivitçi (2006), Chun ve Sun (2020) ve Karkulaç ve Ulaş Kılıç (2021) araştırmaları ile bu araştırma bulguları paralel bulgulara ulaşılmıştır.

Kaygı ile akılcı olmayan inançların ilişkisine bakıldığında birbirlerini belseyen bir yapıda oldukları söylenebilir. Yani akılcı olmayan inançlar kaygıya yol açabildiği gibi kaygı da akılcı olmayan inançlara yol açmaktadır. Örneğin bir olayın felaketleştirilmesi kaygı seviyesinin artmasına, birey kaygılandıkça da en kötüsünü düşünme eğiliminin artacağı düşünülmektedir. Bu kısır döngü öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını pekiştirmesine yol açtığı ve akılcı olmayan inançlardan kurtulmasını zorlaştırdığı düşünülmektedir.

5.3 Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyine ve Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencileri, bilinçli farkındalık ölçeğinden 55,98 puan almışlardır. Buradan yola çıkarak üniversite öğrencilerin orta düzeyin üzerinde bilinçli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayla paralel bulgulara sahip araştırmalar olduğu söylenebilir. Konan ve Yılmaz (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek

amaçlamış ve üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin orta düzey olduğunu bulgulamıştır. Ünal Ergen'in (2024) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ortalamasının 59,08, Saltaş'ın (2022) yaptığı çalışmada 57,14 ve Şahin'in yaptığı araştırmada ise 56.65 olduğu bulgulanmıştır. Yani genel olarak üniversite öğrencilerinin ortalamanın üzerinde bilinçli farkındalık seviyelerinin olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olması öğrencilerin belirli seviyeye kadar farkındalık geliştirdiğini fakat tam olarak farkındalıklarını geliştirmediklerini ifade etmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak içinde bulunulan dijital çağın getirdiği dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunlarının olması olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin her an maruz kaldığı bildirimlerle beraber bölünmüş bir zihne sahip olduğu düşünülmektedir.

İçinde olunan çağda bilinçli farkındalık ilgi duyulan kavramlardan biridir ve üniversite öğrencilerinin de bu kavrama ilgi duyduğu düşünülmektedir. Özellikle de stresle başa çıkma ve duygu düzenlemede etkili bir yöntem olması öğrencilerin bu konuda pratikler öğrenmeye yönlendirmiş olabilir. Fakat düzenli ve derinlemesine bir öğrenme gerçekleşmemesinden kaynaklı orta düzeyin biraz üzerinde kaldığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeyinin cinsiyet faktörü* açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre erkeklerin bilinçli farkındalık düzeyinin kadınlara oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Saltaş (2022) araştırmasında depresyon ve anksiyete belirtileri olan üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın rolünü incelemiştir. Araştırması sonucunda bilinçli farkındalık düzeyinin cinsiyet faktörüne göre

değiştiğini, erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Saltaş'ın (2022) yaptığı araştırma ile bu çalışmanın benzer bulgulara sahip olduğu söylenebilir

Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara sahip araştırmaların da bulunduğu gözlemlenmiştir. Ünal Ergen (2024) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve öz-şefkatleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında bilinçli farkındalık ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiş ve anlamlı bir fark bulgulanamamıştır. Menekşe (2019), Konan ve Yılmaz (2020) ve Çakır vd., (2023) yaptığı çalışmalarda da cinsiyet faktörü ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki saptayamamışlardır. Arslan (2018) yaptığı çalışmada ise bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık bulgulamış olup, bu araştırmanın tersi bir şekilde kadınların bilinçli farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bu araştırma sonucuna göre erkeklerin bilinçli farkındalık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun bir nedeni olarak kadınların iş yaşamı, ev işleri ve çocuk bakımı gibi pek çok işi aynı anda yürütmeye çalışmaları olduğu düşünülmektedir. Birden fazla işi aynı anda yapmaya çalışmak bölünmüş zihin oluşmasına neden olmaktadır bu durum da bilinçli farkındalıkla ters bir ilişki kurmaktadır.

Bir başka nedeni ise erkeklerin kadınlara oranla daha fazla spora gitmesi olduğu düşünülmektedir. Bilinçli farkındalık pratiklerine bakıldığında zihin ve beden pratiklerinin önemi vurgulanmaktadır. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla spor yapması onların bilinçli farkındalık seviyelerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeyinin öğrenim gördükleri fakültelere* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan

araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık düzeyinin fakülte değişkenine ile anlamlı bir fark göstermediği bulgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalığın fakülte değişkenine göre ele alan çok az çalışmanın olduğu görülmüştür. Şahin (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında bilinçli farkındalığı fakülte değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini bakmış ve aralarında anlamlı herhangi bir ilişki bulgulanamamıştır. Konan ve Yılmaz'ın (2020) çalışması da paralel bulgulara sahip olup bilinçli farkındalığın fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark bulgulayamamıştır.

Bilinçli farkındalık, iç ve dış uyaranların ortaya çıkmasıyla deva eden akışın yargılanmadan gözlemlenmesi olarak tanımlanır (Bear, 2003). Bilinçli farkındalığın yapısı göz önüne alındığında zihinsel bir beceri olduğu görülmektedir. Yani belli bir akademik disiplinlerin etkisi olmadığı, öğrencilerin bireysel özelliklerinin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeyinin sınıf düzeylerine* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin bilinçli farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin, Hatipoğlu (2022) araştırmasında üniversite öğrencilerinde otomatik düşünceler ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi incelediğinde, aralarında herhangi anlamlı bir ilişki bulgulanamamıştır. Çakır vd. (2023) ve Ünal Ergen'in (2024) yaptıkları araştırma bulguları ile bu araştırma ve Hatipoğlu'nun (2022) araştırma bulguları paraleldir.

Yapılan bu araştırma ve literatür incelenmesi sonucuna bakıldığında sınıf düzeyinin bilinçli farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgunun nedeni olarak bilinçli farkındalık pratiğinin yaşa ve deneyime bağlı olmaktan çok, bireyin ne kadar süre pratik yaptığı ve bu partikte ne kadar derinleştiğiyle ilgili olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bir başka neden olarak bireylerin öğrencilik döneminde yaşadıkları problemlerin (sınav stresi, gelecek ve kariyer kaygısı gibi) benzer olması ve buna bağlı olarak öğrencilerin ortak problemlerinin çözüm yollarından biri olan bilinçli farkındalığa yönelmesidir. Bu çözüm yolunun ortak olmasına bağlı olarak sınıf düzeyleri ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeylerinin not ortalamalarına* göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda aralarında fark bulgulanmamıştır. Literatürdeki araştırma bulguları genellikle pozitif yönlü ilişkili oldukları yönündedir. Örneğin, Alomari (2023) çalışmasında üniversite öğrencileri arasında farkındalığın ve akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre akademik başarı ile pozitif yönlü ilişki saptamıştır. Dikmen (2022) ve McBride ve Greeson (2023) araştırmalarında stresin akademik başarı üzerindeki doğrudan olumsuz etkisinin farkındalık yoluyla dolaylı olarak azaltılabileceğine dair kanıtlar sunmuştur. Kuroda, Yamakawa ve Ito (2022) araştırmalarında farkındalığın geliştirilerek, akademik başarı elde edilebileceğini kanısına varmışlardır.

Literatür bulguları ile yapılan bu araştırmanın bulguları arasındaki farkın nedenlerinden biri olarak bu çalışmada tek boyutlu farkındalık ölçeği kullanılırken diğer araştırmalarda beş boyutlu farkındalık ölçeğinin kullanılmış olması olduğu düşünülmektedir. Bir diğer farklılık nedeni ise çalışmaların genellikle dolaylı yoldan

etkisinin bulgulanmış olup, direk not ortalamasının etkisine sahip araştırmalar olmamasıdır. Bir başka etken ise genellikle araştırmaların deneysel çalışmalarla yürütülmüş olması, yani öğrencilere yönelik bir müdahale sonucunda bir ilişkinin saptanmış olması olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgusuna göre akademik not ortalaması ile bilinçli farkındalık arasında bir fark olmadığıdır. Bu durumun nedeninin akademik başarının öğrencilerin çalışma alışkanlığı, bilgi düzeyi gibi etkenlere bağlı olarak değişmesinin, bilinçli farkındalığın ise bireylerin duygusal ve zihinsel durumlarıyla ilgili olup yargılamama ve gözlem temellerine bağlı olarak değişmektedir. Her iki düzey arasında birbirini etkileyecek durumların olmadığı buna bağlı olarak bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Üniversite ğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeyinin algılanan zaman yönetimine* göre anlamlı fark gösterip göstermediği kişisel bilgi formunda yer alan kapalı uçlu sorular ile ölçülmüştür. Planlı programlı olan öğrenciler ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde fark bulunurken plan program yapmayan ve işlerini zamanında tamamlamayan öğrenciler ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde fark bulunmuştur.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Marais vd., 2020 araştırmasında farkındalık temelli bir programın akademisyenlerin psikolojik esnekliği, ruh sağlığı, refahı ve zaman yönetimi üzerindeki etkilerini test etmiştir. Araştırma sonucuna göre farkındalık temelli program sonrasında zaman yönetiminde iyileşmeler olduğunu bulgulamıştır. Mahfouz vd., 2018 benzer bir araştırma yapmış, niversite öğrencilerine farkındalık temelli sağlık programı olan “Just Breathe” programını 8 seans boyunca uygulamış ve uygulama sonucunda öğrencilerin zaman yönetiminde iyileşmeler tespit etmiştir.

Palalas vd., (2020) araştırmasında, Kanada’da bulunan uzaktan eğitim veren bir üniversitenin online olan bir yüksek lisans programına entegre edilen farkındalık uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre farkındalık uygulamalarının stres düzeyini azaltarak zaman yönetimini desteklemiştir.

Farkındalık ve zaman ilişkisine kuramsal açıdan bakıldığında; farkındalığın sürekli olarak geleceği tahmin etmeye veya geçmiş olayları rumine etmeye çalışmak yerine, şimdiki anla ilişki kurmaya odaklanarak, zamanla farklı biçimde ilişki kurmaya yardımcı olduğu öne sürülmüştür (Kabat-Zin, 2013). Bu araştırmanın bulguları ve literatürde incelenen diğer araştırmaların zaman yönetimi ile bilinçli farkındalığın olumlu ilişkisi kuramsal açıdan tutarlıdır.

Üniversite öğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeyinin algılanan mükemmeliyetçilik* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bilinçli farkındalık ile algılanan mükemmeliyetçilik arasında anlamlı fark görülmemiştir. Literatür incelendiğinde genellikle farkındalığın mükemmeliyetçilik ile ters yönlü ilişkisi bulgulanmıştır.

Satıcı (2018) genç yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında duygusal zeka ve bilinçli farkındalığın aracılık rollerini incelemiştir. Araştırmasının bulgularına göre bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyinin azalması duygusal zeka ve bilinçli farkındalık düzeylerinin artmasına neden olmuştur. James ve Rimler (2018), pilot çalışmalarında mükemmeliyetçilik nedeniyle problem yaşayan üniversite öğrencileri için farkındalık temelli bilişsel terapi (MBCT) ve bilişsel davranışçı terapinin (BDT) etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre MBCT’nin mükemmeliyetçiliği azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Wimberley, Mintz ve Suh (2016) araştırmaları sonucunda bilinçli farkındalık temelli bibliyoterapinin mükemmeliyetçiliği azalttığını raporlamışlardır.

Literatür bulguları ile bu araştırmanın bulguları zıtlık göstermektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak bu araştırmada algılanan mükemmeliyetçiliğin bireyin kendilik algısına yönelik olup, literatürdeki araştırmalarda ise mükemmeliyetçiliği ölçen çok boyutlu ölçeklerin kullanılmış olması ve bu duruma bağlı daha fazla sonuç elde edilmesi olduğu düşünülmektedir.

Frost vd., (1990) tanımladığı mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısından kişisel standartları yüksek oluşu, bireyin kendi performansı ve yaptığı işten şüphe duyması, sürekli olarak hatalarına odaklanması ve bu hatalar üzerine düşünmesi boyutları ile bilinçli farkındalık tutumlarından kabul, bırakma ve yargılamamanın mükemmeliyetçiliğin boyutlarını etkilediği ve bilinçli farkındalığın mükemmeliyetçiliği azalttığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *bilinçli farkındalık düzeyinin algılanan kaygı değişkenine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre bilinçli farkındalık ile algılanan kaygı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım.” diyen öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.

Literatürde bilinçli farkındalık ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırmalarda da benzer bulgular elde edildiği söylenebilir. Örneğin, Saltaş (2022) araştırmasında depresyon ve anksiyete belirtileri olan üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin anksiyete belirtileri ile bilinçli farkındalık belirtileri arasında olumsuz yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Gallego vd. (2015), Menekşe (2019), Keshvari vd. (2021) ve Kuşluvan (2022) yaptıkları araştırma bulguları bilinçli farkındalık ile kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Literatürde incelenen bu araştırmalar ile yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kaygı duygu durumu, bireyin gelecekte olma olasılığı olan tehlikeler, belirsizlikler veya tehdit edici durumlara karşı sürekli olarak endişelenmesi ve korkmasıdır. Kısacası kaygılı olan bireylerin zihni genellikle gelecekle meşguldür ve var olmayan şeylerin olma olasılığına bağlı olarak bir takım bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal problemlerle karşıya kalırlar. Bilinçli farkındalığı yüksek bireylerin zihni ise geçmişin tekrarlarından ve geleceğin belirsizliğinden çok şu andadır. Bilinçli farkındalık tutumlarından kabul ve bırakma hali kaygının tersi bir şekilde olan ve olacak şeylere karşı kabulü ve bir şeyin olduğu gibi olmasına izin vermek ve onu olduğu gibi kabul etmek bırakma hali kaygıyla zıt yönlüdür. Bu yüzden bu çalışmada bulgularan kaygı ve bilinçli farkındalığın negatif yönlü fark kuramsal açıdan da tutarlıdır.

5.4 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışları ile Akılcı Olmayan İnançlar Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançları* arasındaki ilişkiye bakıldığında genel akılcı olmayan inançlar ile erteleme davranışı arasında pozitif ve orta düzeye çok yakın anlamlı ilişki görülmüştür. Yani akılcı olmayan inançlar arttıkça erteleme davranışı da yükselmektedir. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarına bakıldığında ise kendini değersizleştirme ile erteleme arasında pozitif zayıf orta düzey anlamlı ilişki; başkalarını değersizleştirme, adalet talebi ve başarı ihtiyacı alt boyutlarında çok zayıf pozitif anlamlı ilişki; onaylanma ve rahatlık ihtiyacı ile erteleme davranışı arasında zayıf pozitif ilişki bulunmaktadır. Akılcılık alt boyutu ile erteleme davranışı arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi ilk ele alan araştırmacılardan biri olan Ellis ve Knaus (1977) ertelemenin nedenleri olarak

mutlakiyetçi ve katı taleplerin (neredeyse her şeyi iyi yapmak, başkalarının onayını almak, rahatlık ihtiyacı ve başkaları tarafından adil davranılmak) olduğunu savunmuşlardır. İlgili literatür göz önüne alındığında, araştırmacıların çoğu erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye ve akılcı olmayan inançların ertelemeyi nasıl etkilediğine odaklanmıştır. Solomon ve Rothblum (1984), Beswick vd. (1988), Bridges ve Roig (1997), Ferrari ve Emmons (1994) ve Steel (2007) erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında olumlu yönde pozitif ilişkiler bulgulamışlardır.

Arıöz (2022), araştırmasında uyguladığı çoklu regresyon analizi sonucuna göre akademik erteleme davranışlarını anlamlı yönde yordayan faktörlerin biri olarak akılcı olmayan inançlar olduğunu bulgulamıştır. Şendoğan (2020), yaptığı yüksek lisans çalışmasında akılcı olmayan inanç alt boyutlarından onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve çaresizliğin akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Ulusoy (2021) ise akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki kavram arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulgulanmıştır.

Literatürde genellikle erteleme davranışının bir türü olan akademik ertelemeye yönelik çalışmalar ağırlıklıdır ve hepsi akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişki bulgulamışlardır (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Şendoğan, 2020; Li, Zhou ve Zhang, 2021; Ulusoy, 2021; Arıöz, 2022; Balkıs, Duru ve Duru, 2024). Bununla birlikte Balkıs ve Duru (2018, 2019, 2022a) araştırmalarında genel erteleme ile akılcı olmayan inançların ilişkisine bakmıştır.

Balkıs ve Duru (2018) araştırmasında, kendini aşağılamanın kendinden şüphelenmeye yol açtığını ve bunun da akılcı inanç seviyesinin düşmesine ve erteleme davranışının kolaylaşmasına yol açtığını bulgulamıştır. Balkıs ve Duru (2019) araştırmasında başarısızlık korkusunun kendinden şüphe ve erteleme

arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ve kendinden şüphenin başarısızlık korkusu yoluyla erteleme üzerindeki dolaylı etkisini rasyonel ve irrasyonel inançların seviyesine bağlı olarak değişebildiğini bulgulamışlardır. Balkıs ve Duru (2022a) araştırmasında birincil irrasyonel ve rasyonel bilişsel süreçlerin ikincil rasyonel ve irrasyonel bilişsel süreçler yoluyla ertelemeyi öngördüğünü belirtmişlerdir; küresel olumsuz öz değerlendirme, erteleme ve yaşam doyumuna bağımsız olarak katkıda bulunduğunu bulgulamışlardır.

Yapılan bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında literatürdeki araştırmalar tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu araştırma sonucunda akılcı olmayan inançlar ve erteleme davranışının pozitif ilişkisi olduğunu ve biri yükselirken diğersinin de yükseldiği bulgulanmıştır. Aynı zamanda akılcı olmayan inançlar alt boyutlarının da farklı düzeylerde olsa da yine de erteleme ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Genel akılcı olmayan inançların öğrencilerin başarısızlık korkusundan dolayı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Örneğin öğrencilerin daha önce başarısız olan bir öğrenci kendini değersizleştirebilir, başarısızlığın sebebini başkalarına yükleyerek başkalarını değersizleştirebilir, başarısız olduğunu kendisine veya çevresine unutturmak için başarı veya onay ihtiyacı hissedebilir veya başarısızlığına başka birinin neden olduğunu düşünerek adalet talebinde bulunabilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında bu çalışmada da bulguların genel akılcı olmayan inançlar ve alt boyutlarının ertelemeyle olan ilişkisini açıkladığı düşünülmektedir.

Bu bulgular sonucunda ADDT'nin erteleme davranışını iyileştirmek için olumlu yönde etkisi olacağını ve müdahale sonrası bireylerin akılcı olmayan inançlarının yerine daha sağlıklı akılcı inançlar ile değiştirilebilir. Böylece bireylerin erteleme davranışlarının düşmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

5.5 Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin *erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık* düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde bilinçli farkındalık ile erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif anlamalı bir ilişki saptanmıştır. Yani üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça, erteleme davranışları azalmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekleyen paralel bulgulara sahip araştırmaların var olduğu söylenebilir. Sirois ve Tosti (2012) farkındalığın erteleme ve stres arasında ilişkiye aracılık edip etmediğine yönelik yaptığı analizler sonucunda ertelemenin yüksek stres, kötü algılanan sağlık ve düşük farkındalıkla ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Howell ve Buro (2011), Flett vd., (2016) Cheung ve Ng (2019) benzer bir şekilde farkındalık arttığında erteleme davranışının azaldığını bulgulamıştır. Schutte ve Bolger (2020) farkındalığın, daha iyi dikkat sürdürme yeteneğiyle ve daha az ertelemeye ilişkilendirmiştir. Rad vd., (2023) yaptığı araştırma sonuçlarına göre MBRS ve MBCT'den oluşan farkındalık eğitiminin akademik ertelemeyi önemli düzeyde azalttığını, ertelemede öz düzenleme ve farkındalığı arttırdığını bulgulamıştır.

Yapılan bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında alanyazındaki araştırmalar tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu araştırma sonucuna göre bilinçli farkındalık ile erteleme davranışı arasında negatif yönlü ilişkisi olduğunu ve bilinçli farkındalık yükselirken erteleme davranışının düştüğünü bulgulamıştır. Kuramsal açıdan bakıldığında erteleme davranışına sahip bireylerin zihinlerinin genellikle geçmişe ait başarısızlıklara ve olumsuzluklara ait düşüncelerde veya gelecekte karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlara karşı korku ve kaygısı içerisinde

olduğu yani dağınık bir zihin yapısında olduğu; aynı zamanda bireylerin sürekli olarak kendilerini yargıladıkları ve sürekli olarak çabalama halinde oldukları düşünülmektedir. Bilinçli farkındalığı yüksek bireyler ise tersi bir şekilde yargılamadan, var olan ve olacak olan durumlara karşı kabulü, güveni içerir. Bakıldığında erteleme davranışına sahip bireylerin duygu, düşünce ve davranışları ile bilinçli farkındalığı yüksek bireylerin duygu, düşünce ve davranışları arasında zıtlık olduğu görülmektedir. Bu durum aralarındaki negatif yönlü ilişkiyi açıklamaktadır.

Erteleme davranışı nedenlerinin başında; kaygı, akılcı olmayan inançlar (kendini aşağı görme, başkalarını aşağı görme, onay ihtiyacı, başarı ihtiyacı...), etkisiz zaman yönetimi, stres, başarısızlık korkusu gibi durumlar gelmektedir ve bu araştırmada da literatürde de benzer bulgular göstermiş olup nedenler yükseldikçe erteleme davranışı da yükselmiştir. Yukarıda da belirtilen erteleme davranışı nedenleri ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye bakıldığında bu araştırmada ve literatürdeki diğer araştırmalarda negatif yönlü ilişkileri bulunduğu görülmektedir. Bu bakış açısı ile erteleme nedenlerine sahip bireylere bilinçli farkındalık temelli uygulamalar ile müdahale edildiğinde dolaylı olarak erteleme davranışında da azalma olacağı düşünülmektedir.

5.6 Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin *akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık* arasındaki ilişkiye bakıldığında genel akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık arasında ters yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça akılcı olmayan inançlarında azalmaktadır. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarına bakıldığında ise rahatlık ihtiyacı, kendini değersizleştirme,

başarı ihtiyacı ve onaylanma ihtiyacı ile bilinçli farkındalık arasında ters yönlü zayıf ilişki; başkalarını değersizleştirme ve adalet talebi ile bilinçli farkındalık arasında ters yönlü çok zayıf ilişki bulgulanmıştır. Akılcılık ile herhangi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alanyazın incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık ilişkisini ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların geneli akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık benzer ve farklılıklarına odaklanmış ya da belirli bir konu üzerine iki kavramın beraber kullanılıp kullanılmayacağı tartışılmıştır. Örneğin, Young vd., (2023) ADDT ve farkındalığın, yüksek performans ortamlarına (spor ve iş gibi) entegre edilip edilemeyeceğini araştırmıştır. Bu bağlamda akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalığın benzerliklerini ve farklılıklarını araştırmışlardır.

Kuramsal açıdan bakıldığında ise elde edilen bulgulara incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalığın psikolojik sağlığı etkileyen bilişsel davranışçı terapi içerisinde yer alan iki önemli kavramdır. Her iki kavramın da zihinsel süreçlerle ilgili olup psikolojik sağlık üzerinde etkileri bulunmaktadır. Akılcı olmayan inançlar mutlakiyet ve katı taleplerden ortaya çıkan sağlıklı ve işlevsel olmayan inançları oluştururken, bilinçli farkındalık ise bireylerin duygu ve düşüncelerini yargılamadan farkında olmasını ve kabul etmesidir.

ADDT, direkt olarak farkındalık veya meditasyon uygulamalarını kullanmasa da düşünceleri gözlemlemeye ve akılcı kabul etmeye vurgu yapmaktadır. Ellis (2006) ADDT'nin danışanların düşüncelerinin farkında varmalarını, düşünme, hissetme ve davranış çarpıklarını değiştirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ellis, aynı zamanda danışanlarına yargılamamayı, sabrı, zorlayıcı olmayan çabalamayı ve kabullenmeyi öğretmiştir (Fruzzetti ve Erikson, 2010, s.354). Ellis, bilinçli

farkındalık temelli kuramlar kullanılmadan çok daha öncesinde bilinçli farkındalık tutumlarına benzer bir açıdan danışanlarına yardımcı olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık temelli kuramlar ise danışanlarına bilinçli farkındalığın temel tutumlarını (yargılamama, sabır, başlangıç zihni, güven, çabalamama, kabul, bırakma) kazandırmaya çalışır.

Akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalık her ne kadar farklı kuramlarda, farklı tekniklerle tedavi amaçlı kullanılsa da aralarında bir ilişkinin mevcut olduğu bu araştırmadan yola çıkılarak söylenebilir. Bu iki kavram birbirine entegre edilerek ve art arda kullanılarak psikolojik sağlık üzerinde etkili olabileceği ve daha kalıcı iyileşmeler elde edilebileceği düşünülmektedir.

5.7 Üniversite Öğrencilerinde Erteleme Davranışının ve Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Tartışılması

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulgulama amaçlı yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda erteleme davranışı ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönlü, orta düzeye çok yakın anlamlı ilişki; erteleme davranışı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki; akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık arasında ise negatif yönlü zayıf anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Kısacası erteleme davranışı yükselirken, akılcı olmayan inançlar da yükselmekte ve bilinçli farkındalık düşmekte; akılcı olmayan inançlar yükselirken, erteleme de yükselmekte ve bilinçli farkındalık düşmekte; bilinçli farkındalık yükselirken, akılcı olmayan inançlar da bilinçli farkındalık da düşmektedir.

ADDT odaklı terapi ya da psikoeğitimin temel amaçları bireyin sağlıklı ve işlevsel olmayan, akılcı olmayan inançlarının tartışılarak yerine bireyin daha sağlıklı ve işlevsel akılcı inançlara sahip olmasını sağlamaktır. ADDT temelli yöntemlerin erteleme davranışına sahip bireylerde etkili olduğu, bireyin erteleme davranışının azalmasını sağladığı daha önceki çalışmalarda bulgulanmıştır (Solomon ve Rothblum, 2004; Höcker, Engberding, Beibner ve Rist, 2008; Kağan, 2020).

Bilinçli farkındalık temelli uygulamalar da amaç bireyin geçmiş ve gelecekteki dağınık zihnini farkındalık pratikleriyle (mindful yürüyüş, egzersizler, nefes pratikleri) şimdiki ana getirmeyi amaçlar. Aynı zamanda bireyin başına gelen ve gelecek olan şeyleri kabul etmesi, bırakması, sabretmesi ve güvenmesi gibi tutumların bireylere kazandırılması amaçlanır. Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların, erteleme davranışının düşmesini sağladığı daha önceki çalışmalarda bulgulanmıştır (Sirois ve Tosti, 2012; Cheung ve Ng; 2019; Rad vd., 2023). Bu araştırma bulgularında ise bilinçli farkındalığın yükselmesi durumunda akılcı olmayan inançların düştüğü bulgulanmış olup, alanyazında bu bulguyu destekleyecek bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Genel olarak bakıldığında bu üç kavram birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak erteleme davranışının azalması için ADDT ve bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapinin etkileşimde olduğu bir grup müdahalesinin veya ADDT psikoterapi içerisinde ev ödevleri olarak farkındalık pratiklerinin verilmesinin daha etkili sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Bölüm 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin erteleme davranışının ve akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmadan elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

6.1 Sonuçlar

- a. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranış düzeyleri orta düzeyin çok az üzerinde olduğu bulgulanmıştır.
- b. Erteleme davranış düzeyleri bağımsız değişkenlerden; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyleri ve algılanan kaygı faktörlerinin erteleme davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki bulgulanamamıştır.
- c. Erteleme davranış düzeyi ile genel akademik not ortalaması arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır, yani akademik ortalama yükseldikçe bireyin erteleme davranışı düşmektedir.
- d. Erteleme davranış düzeyi ile algılanan zaman yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır; planlı programlı olan öğrenciler ile erteleme arasında ters yönde, plan program yapmayan ve işlerini zamanında tamamlamayan öğrenciler ile erteleme arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.
- e. Erteleme davranış düzeyi ile algılanan mükemmeliyetçilik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır; “Benim için özen önemli değildir, elimden geleni yaparım.” Diyen öğrencilerin erteleme davranış düzeyleri

“Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım.” ve “Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım.” diyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- f.** Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar düzeyleri orta düzeyde akılcı olmayan inançlara sahip olduğu görülmektedir. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarından; başkalarını değersizleştirme orta düzeyin üzerinde; başarı ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı orta düzeyin biraz üzerinde; onaylanma ihtiyacı orta düzeyin çok az altında; adalet talebi orta düzeyin üzerinde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Akılcılık alt boyutu ise orta düzeyin üzerinde yüksek olduğu saptanmıştır.
- g.** Akılcı olmayan inanç düzeyleri ile cinsiyet faktörü açısından incelendiğinde kadınların anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları bulgulanmıştır. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarından; kendini değersizleştirme, başkalarını değersizleştirme, başarı ihtiyacı ve onaylanma ihtiyacı alt boyutları cinsiyet açısından anlamlı fark görülmemiş; rahatlık ihtiyacı ve adalet talebi boyutları ise kadınlarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Akılcılık boyutunda ise kadınların ortalama puanları, erkeklere ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- h.** Akılcı olmayan inanç düzeyleri ile fakülte faktörüne bakıldığında Turizm Fakültesi öğrencilerinin akılcı olmayan inançları İletişim Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarına bakıldığında; kendini değersizleştirme inancı Turizm Fakültesi öğrencilerinde anlamlı düzeyde yüksek olduğu; rahatlık ihtiyacında ise İletişim Fakültesi öğrencilerinin rahatlık ihtiyacı eğitim ve turizm fakültesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşüktür; adalet talebi

boyutunda ise hukuk fakültesi öğrencilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, eğitim fakültesi adalet talebinin ise turizm ve iletişim fakültelerine oranla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Başkalarını değersizleştirme ve başarı ihtiyacı alt boyutlarının fakülteler açısından anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Akılcılık boyutunda ise Hukuk Fakültesi öğrencilerinin diğer üç fakülteye oranla daha yüksek olduğu, Eğitim Fakültesinin akılcılık boyutu ise iletişim fakültesine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

- i. Akılcı olmayan inançlar ile sınıf düzeyi ve genel akademik not ortalaması açısından incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ve alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır.
- j. Akılcı olmayan inançlar ile algılanan zaman yönetimi faktörü açısından incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ile “Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım, fakat planlarıma uygun kalamam.” diyenlerin akılcı olmayan inanç düzeyleri, “Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım.” diyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından kendini değersizleştirme boyutunda “Bir şeyleri yapmak için program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam.” diyenlerin kendini değersizleştirme düzeyi diğer tüm gruplarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; başkalarını değersizleştirme, başarı ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı, adalet talebi boyutlarının algılanan zaman yönetimi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgulanmıştır. Akılcılık boyutu da aynı şekilde algılanan zaman yönetimi açısından bir farklılık göstermemiştir.
- k. Akılcı olmayan inançlar ile algılanan mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından kendini

değersizleştirme alt boyutu ile algılanan mükemmeliyetçilik negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; başarı ihtiyacı ve adalet talebi ile mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde, anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Başkalarını değersizleştirme, onaylanma ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı alt boyutlar ve akılcılık boyutu mükemmeliyetçilik açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- l.** Akılcı olmayan inançlar ile algılanan kaygı arasındaki ilişki incelendiğinde, “Konu ne olursa olsun her şeye kaygılanırım.” maddesi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarından Akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından kendini değersizleştirme, başarı ihtiyacı, onay ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı ve adalet talebi ile algılanan kaygı arasında pozitif yönde ilişki bulgulanmış; başkalarını değersizleştirme alt boyutu ile herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Akılcılık boyutu ile algılanan kaygı arasında ise negatif yönlü ilişki bulgulanmıştır.
- m.** Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu bulgulanmıştır.
- n.** Bilinçli farkındalık düzeyleri ile cinsiyet faktörü açısından ilişkisine bakıldığında erkeklerin bilinçli farkındalık düzeyleri kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.
- o.** Bilinçli farkındalık düzeyleri ile fakülte, sınıf düzeyi, not ortalaması, algılanan mükemmeliyetçilik değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgulanmıştır.
- p.** Bilinçli farkındalık ile algılanan zaman yönetimi ilişkisine bakıldığında “Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım.” diye belirten üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

- q. Bilinçli farkındalık ile algılanan kaygı ilişkisine bakıldığında kaygı ile bilinçli farkındalık arasında ters yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.
- r. Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının ve akılcı olmayan inançlar ile farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif ve orta düzeye çok yakın anlamlı ilişki görülmektedir. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarına bakıldığında ise kendini değersizleştirme ile erteleme arasında pozitif zayıf orta düzeyde anlamlı ilişki; başkalarını değersizleştirme, adalet talebi ve başarı ihtiyacı alt boyutlarında çok zayıf pozitif anlamlı ilişki; onaylanma ve rahatlık ihtiyacı ile erteleme davranışı arasında zayıf pozitif ilişki bulunmaktadır. Akılcılık alt boyutu ile erteleme davranışı arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- s. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye bakıldığında genel akılcı olmayan inançlar ile bilinçli farkındalık arasında ters yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarına bakıldığında ise rahatlık ihtiyacı, kendini değersizleştirme, başarı ihtiyacı ve onaylanma ihtiyacı ile bilinçli farkındalık arasında ters yönlü zayıf ilişki; başkalarını değersizleştirme ve adalet talebi ile bilinçli farkındalık arasında ters yönlü çok zayıf ilişki bulgulanmıştır. Akılcılık ile herhangi anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır.
- t. Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde bilinçli farkındalık ile erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

6.2 Öneriler

6.2.1 Araştırmacılara Öneriler

- a. Bu araştırma Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde bulunan lisans öğrenimi gören farklı fakültelerde okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonraki araştırmalarda önlisans, lisansüstü ve doktora öğrencileri de dahil edilecek üniversite öğrencilerinin geneline bu araştırma uygulanabilir, eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenebilir. Aynı şekilde daha alt kademe olan lise, ortaokul öğrencilerine de uygulanabilir.
- b. Araştırmada kaygı, zaman yönetimi ve mükemmeliyetçilik kavramları öğrencilere tek bir soru şeklinde algılarına yönelik incelenmiş olup, yeterli olmadığı düşünülmektedir. daha sonraki araştırmalarda ölçek kullanılarak daha detaylı veriler elde edilebilir.
- c. Elde edilen bulgulara bağlı olarak erteleme davranışını azaltmaya yönelik akılcı duygusal davranışçı terapi ve bilinçli farkındalığın entegre edildiği bir psikoeğitim programı oluşturulabilir. Oluşturulan programın etkililiğini ölçmek için ön test ve son test uygulanarak yeni bulgular elde edilebilir.
- d. Araştırma yarı vakıf yarı devlet üniversitesi olan Doğu Akdeniz Üniversitesinde yapılmıştır, sonraki araştırmalarda devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinden veri toplanarak aralarında fark olup olmadığı incelenebilir.
- e. Araştırmada akılcı olmayan inançlar ve bilinçli farkındalık düzeyleri ölçülerek erteleme davranışı üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda öğrencilere ADDT ve MBCT temelli grup danışmanlığı yapılarak her iki kuramın etki düzeyi tartışılabilir.

6.2.2 Rehber ve Psikolojik Danışmanlara, Psikologlara Öneriler

- a.** Akılcı olmayan inançların ve erteleme davranışının nedenlerinden biri etkisiz zaman yönetimidir. Bunun için öğrencilere etkili zaman yönetimine yönelik seminer verilebilir, grup çalışması yapılabilir.
- b.** Akılcı olmayan inançlar kadınlarda daha fazla görülmekte olup kadınlara yönelik akılcı olmayan inançlara hakkında seminer verilebilir, ABC yöntemi öğretilerek uygulamalarına teşvik edilebilir. Ardından akılcı olmayan inançlar ölçeği kullanılarak yüksek puan alan kadınlara yönelik grup terapisi veya bireysel terapi uygulanabilir.
- c.** Bilinçli farkındalık düzeyi yükseldikçe akılcı olmayan inançların ve ertelemenin düştüğü bulgulanmıştır. Bu durum baz alınarak bilinçli farkındalık becerileri öğrencilere öğretilabilir, üniversite öğrencilerine bilinçli farkındalığa yönelik eğitimler verilebilir.
- d.** Erteleme davranışı yüksek öğrencilere ADDT temelli, bilinçli farkındalık becerileriyle entegre edilerek müdahale programı oluşturulup, uygulanabilir. böylece daha kalıcı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Abdollahi, A., Maleki Farab, N., Panahipour, S., ve Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a moderator between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination in students. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(5), 365–374.

Aboalghasemi Z. ve Sina H. (2018). Comparison between social anxiety, fear of negative evaluation and irrastional belief in male and female student of ninth grade in Fasa in academic year 2017-2018. *Indian Journal of Postive Psychology*, 9(3), 376-381.
<https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2018%2Fv9i3%2F181036>.

Adıgüzel, R., ve Demir, V. (2023). Belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe ile ilgili olumlu inançlar arasındaki ilişkide akılcı olmayan inançların aracı rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1693-1923.
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1261273>.

Alizada, L. (2023). *Otomatik düşünce ve akılcı olmayan inançların sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Alomari H (2023). Mindfulness and its relationship to academic achievement among university students. *Frontiers in Education*, 8, 1-9.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1179584>.

Arıöz H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Arslan, İ. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey Ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86. <https://doi.org/10.20493/birtop.477445>.

Atalay, Z. (2019). Mindfulness (bilinçli farkındalık). İnkılap Kitapevi Yayın Sanayi ve Ticaret AŞ.

Atalayın, C., Balkıs, M., Tezel, H., ve Kayrak, G. (2018). Procrastination and predictor variables among a group of dental students in Turkey. *Psychology, health & medicine*, 23(6), 726–732. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1418014>.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 67-83.

Balkıs, M., Duru, E., ve Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/ irrational beliefs, time preferences to study for exams and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3) 825-839.

Balkıs, M., ve Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 376–385.

Balkıs, M., ve Duru, E. (2017). Gender difference in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 105-125. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>.

Balkıs, M., ve Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: a moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 299-315. <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00314-6>.

Balkıs, M., ve Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299–315. <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00314-6>.

Balkıs, M., ve Duru, E. (2022a). Irrational/rational beliefs, procrastination, and life satisfaction: An empirical assessment of rebt models of psychological distress and psychological health model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(3), 566–582. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00428-w>.

Beck, J. S. (1995). Cognitive therapy: Basics and beyond (2nd ed.). The Guilford Press New York London.

Bedel, E. F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 504-514. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.227>.

Berber-Çelik, Ç., ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.

Beswick, G., Rothblum, E. D., ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207- 217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>.

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., S., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M. ve Velting, D., Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-41. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>.
- Blunt, A.K., ve 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4).
- Bozburun, İ. (2022). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliklerinin bilinçli farkındalık ve aleksitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bridges, K., ve Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5).
- Brown, K. W., Ryan, R. M., ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>.
- Bulğur, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının benlik kurgularıyla ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Adıyaman*

Üniversitesi örneği. [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Burka, J. B., ve Yuen, L. M. (2008). Procrastination: Why you do it? What to do about now? Da Capo Life Long Books.

Buschmann, T., Horn, R.A., Blankenship, V.R., Garcia, Y.E. ve Bohan K.B. The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 137–162 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0278-y>.

Chan, H.W.Q., ve Sun, C.F.R. (2021). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*, 69(8), 827–841. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1710516>.

Chen, W. W., Yang, X., ve Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, 42(9), 1145–1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>.

Cheung, R.Y., ve Ng, M.C. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141, 123-126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.015>.

Chu, A. H. C., ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "Active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of*

Social Psychology, 145(3), 245-264.
<https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>.

Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M., Gültekin Akduman G. ve Özyürek A. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 319-348.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1052759>.

Çapan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

Çatak, P. D., ve Ögel, K., (2010). Bir terapi yöntemi olarak farkındalık/Mindfulness as a therapy method. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47(1), 69-73.

Çelikkaleli, Ö. (2019). Akılcı duygusal davranış terapisi. Karataş, Z., ve Yavuzer, Y. (Ed.). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları (2. Baskı, 273- 310) içinde. Pegem Akademi Yayınları.

Çivitci, A. (2006). Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-80.

Değirmenci, H., Çetinkaya, A. B. ve Sayın Karakaş, G. (2023). Erteleme davranışının kişilik özellikleri, üstbilişsel inançlar ve endişe ile ilişkisi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(1), 60-74. <https://doi.org/10.57127/kpd.26024438m000079XX1>.

DeRubeis, R.J., Webb, C.A., Tang T.Z. ve Beck A.T. (2020). Cognitive therapy.

Dobson, K. S. (Ed.), Handbook of cognitive- behavioral therapies (3. Baskı, 276-316) içinde. The Guilford Press.

Dewitte, S., ve 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>.

Dikmen, M. (2022). Mindfulness, problem-solving skills and academic achievement: do perceived stress levels matter?. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 42-63. <https://doi.org/10.30831/akukeg.945678>.

Doğan, A. ve Koç, G. (2023). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenmenin İncelenmesi (Konya Örneği). *Eğitimde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi (INNER)*, 5 (2), 31-44.

Doğan, T., Kürüm, A., ve Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8.

Dryden W. ve Branch R. (2008). The fundamentals of rational emotive behaviour therapy. John Wiley & Sons, LTD.

Dryden W. ve Ellis, A. (2003). Ellis Live. SAGE Publications Ltd.

Dryden, W. (2000). Overcoming procrastination. Sheldon Press, SPCK, Holy Trinity Church, Marylebone Road, London.

Dryden, W. ve Still, A. (2006). Historical aspects of mindfulness and self-acceptance in psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 24 (1), 3-28. <https://doi.org/10.1007/s10942-006-0026-1>.

Dryden, W., David, D. ve Ellis A. (2020). Rational emotive behavior therapy. Dobson, K. S. (Ed.), Handbook of cognitive- behavioral therapies (3. Baskı, 226-276) içinde. The Guilford Press.

Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2023). Procrastination among adults: the role of self-doubt, fear of the negative evaluation, and irrational/rational beliefs. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 23(2), 79-98. <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.2.11>

Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2024). Academic procrastination and fear of failure: The role of irrational/rational academic beliefs. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2376-2387. <https://doi.org/10.1002/pits.23171>.

Duru, E., ve Balkıs, M. (2021). Childhood trauma, depressive symptoms and rational /irrational beliefs: A moderated mediation model. *Current Psychology*, 41, 7258-7270. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01282-2>.

Dünyaogulları, Ö. (2011). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirme engelleriyle genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri*

arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Effert, B. R. ve Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination-examining personality- correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-156.

Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.

Ekşi, H. ve Kaplan, Z.H. (2023). Erteleme Eğilimleri Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. N. Akhmetov (Ed.), 4. Başkent International Conference On Multidisciplinary Studies içinde (s.1598- 1607). Iksad Global.

Ekşi, H., Turgut, T. ve Sevim E. (2019). The mediating role of general procrastination behaviors in the relationship between self-control and social media addiction in university students. *Turkish Green Crescent Society*, 6(3), 717-745. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069>.

Ellis, A. ve Knaus, W.J. (1977). *Overcoming Procrastination* New York: Institute for Rational

Ellis, A., ve Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2 Baskı). Springer Publishing Co.

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Eltayeb, F. (2021). Mindfulness and its relation to academic procrastination among university students. *Universal Journal of Educational Research*, 9(5), 917 - 927. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090504>.

Ergün, U. (2021). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğilimi, mükemmeliyetçilik ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Fall, K. A., Holden, J. M. ve Marquis, A. (2017). Theoretical models of counseling and psychotherapy (3rd ed.). Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and by Routledge.

Ferrari, J. R. (1991a). Self-handicapping by procrastinators: protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261. [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90018-L](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(91)90018-L).

Ferrari, J. R. (1991b). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>.

Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client*:

Theory, research, and treatment (pp. 265–276). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10500-014>.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Springer Science & Business Media.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., ve McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Springer Science & Business Media, LLC.

Ferrari, J. R., McCrown, W., Shure, M. B., ve Johnson, J. (1993). The impulsive client: Theory, research, and treatment. *Washington, DC: American Psychological Association*, 265-276.

Ferrari, J. R., ve Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior And Personality*, 10(1), 135-142.

Ferrari, J. R., ve Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100.

Ferrari, J. R., ve 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, 359-366. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y).

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. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90140-6).

Ferrari, J.R. ve Pychyl T.A. (2000). The scientific study of procrastination: Where have we been and where are we going? Foreword. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 7-8.

Flett, A.L., Haghbin, M., ve 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, 169-186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>.

Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L., ve Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94. <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.2.85>.

Fruzzetti A.E. ve Erikson K.R. (2020). Mindfulness and acceptance interventions. Dobson, K. S. (Ed.), *Handbook of cognitive- behavioral therapies* (3. Baskı, 226-276) içinde. The Guilford Press.

- Fulton P.R. ve Siegel R.D. (2005). Buddhist and Western Psychology: Seeking Common Ground. Germer, C. K., Siegel, R. D. ve Fulton, P. R. (Ed.), Mindfulness and psychotherapy, (1. Baskı, 28-53) içinde. The Guilford Press New York London.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Langer, Á. I., ve Mañas, I. (2015). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety and depression in university students. *The Spanish journal of psychology*, 17, E109. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.102>.
- Germer, C.K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? Germer, C. K., Siegel, R. D. ve Fulton, P. R. (Ed.), Mindfulness and psychotherapy, (1. Baskı, 3-27) içinde. The Guilford Press New York London.
- Germer, C.K. (2005). Teaching Mindfulness in Therapy. Germer, C. K., Siegel, R. D. ve Fulton, P. R. (Ed.), Mindfulness and psychotherapy, (1. Baskı, 113-129) içinde. The Guilford Press New York London.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon – umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güriz, S.O. (2021). Akılcı duygusal davranış terapisi. Karataş, Z. ve Türkçapar H. (Ed.). Bilişsel davranışçı psikoterapide yeni gelişmeler (1. Baskı, 39-60) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Hailikari, T., Katajavuori, N. ve Asikainen, H. Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*, 24, 589–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>.

Hatipoğlu, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinde otomatik düşünceler ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Haycock, L.A., McCarthy, P. ve Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317-324. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>.

Howell, A. J., ve Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and individual differences*, 19(1), 151-154.

Höcker, A., Engberding, M., Beibner, J. ve Rist, F. (2008). Evaluation of a cognitive behavioral intervention for procrastination. *Verhaltenstherapie*, 18(4), 223-229.

Huang, H., Ding, Y., Liang, Y., Wan, X., Peng, Q., Zhang, Y., Kong, D., ve Chen, C. (2023). The association between perfectionism and academic procrastination among undergraduate nursing students: The role of self-efficacy and resilience. *Nursing Open*, 10(10), 6758–6768. <https://doi.org/10.1002/nop2.1922>.

İnci, H. (2024). *Özyeterlik düzeyinin yordayıcıları olarak değerler ve akılcı olmayan inançların incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kaan, M. (2020). Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 38-59.

Kabat-Zinn (2013). Mindfulness'in iyileştirici gücü. (F. T. Altun ve G. Demirci, Çev.). Diyojen Yayıncılık, İstanbul. (Orijinal eserin basım tarih 1990).

Kabat-Zinn J. 2003. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

Kandemir, M. (2016). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.016>.

Kang, C., Whittingham, K. Mindfulness: A Dialogue between Buddhism and Clinical Psychology. *Mindfulness*, 161–173 (2010). <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0018-1>

- Karabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, C., ve Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(34). <https://doi.org/10.9761/JASSS2721>.
- Karacaoğlu, B., ve Hisli Şahin N. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *Journal of Business Research Turk*, 8(4), 421-444. <https://doi.org/10.20491/isarder.2016.226>.
- Karlukaç, İ., ve Ulaş Kılıç, Ö. (2021). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile depresyon, kaygı, umutsuzluk ve stres düzeyleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim Ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 95-120.
- Katz, I., Eilott, K., ve Nevo, N. (2013). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111 - 119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>.
- Keshvari, B., Jenaabadi, H., ve Karbalaee, F. (2021). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on irrational beliefs and anxiety among people with borderline personality disorder. *Razavi International Journal of Medicine*, 9(4), 73-80. <https://doi.org/10.30483/rijm.2021.254275.1113>.
- Keshvari, B., Jenaabadi, H., ve Karbalaee, F. (2021). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on irrational beliefs and anxiety among people with borderline personality disorder. *Razavi International Journal of Medicine*, 9(4), 73-80. <https://doi.org/10.30483/rijm.2021.254275.1113>.

- Kınık, Ö., ve Odacı, H. (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: bazı bireysel ve çevresel değişkenler bir etken olabilir mi?. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi* (1), 183-192.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 153–166.
- Konan N. ve Yılmaz, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (6), 42-50.
- Kumar, S. (2001). An introduction to Buddhism for the cognitive behavioral therapist. *Cognitive and Behavioral Practice* 9(1), 40-43. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80038-4](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80038-4).
- Kuroda, Y., Yamakawa, O. ve Ito, M. Benefits of mindfulness in academic settings: trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, cognition, and behavior. *BMC Psychol* 10, 48 (2022). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3>.
- Kuşluyan, M. (2022). *Depresyon, anksiyete ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3).

- Lay, C., ve Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.760>.
- Li, L. ve Li, M. (2020). Effects of mindfulness training on psychological capital, depression, and procrastination of the youth demographic. *Iranian Journal of Public Health*, 49(9), 1692-1700. <https://doi.org/10.18502/ijph.v49i9.4086>.
- Li, X., Zhou, M., ve Zhang, X. (2021). Rational and irrational beliefs in understanding academic procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1997895>.
- Lina, M., Yang, L. ve Qing, G. (2023). The mediating effect of achievement motivation on mindfulness and procrastination behavior of nursing students: A correlational study. *Medicine*, 102(12), e33327. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000033327>.
- Luo, X., Ma, J. ve Hu, Y., (2023). Dynamic and bidirectional relation between mindfulness and procrastination among female college students. *Mindfulness*, 14, 2265–2275. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02216-2>.
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. L., ve Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>

- Macan. T., (1994). Time management: test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3):381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>.
- MacDonald H. Z. (2021). Associations of five facets of mindfulness with self-regulation in college students. *Psychological Reports*, 124(3), 1202–1219. <https://doi.org/10.1177/0033294120937438>.
- Maher, C. (2021). The benefits of mindfulness for university students. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 5(1), 42–57. <https://doi.org/10.18061/bhac.v5i1.7735>.
- Mahfouz, J., Levitan, J., Schussler, D., Broderick, T., Dvorakova, K., Argusti, M. ve Greenberg, M. T. (2018). ensuring college student success through mindfulness-based classes: Just breathe. *College Student Affairs Journal*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1353/csj.2018.0000>.
- Marais, G. A. B., Lantheaume, S., Fiault, R., ve Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education*, 10(4), 1035–1050. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040073>.
- Martinčeková, L., ve Enright, R.D. (2018). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology*, 39, 428-437. <https://doi.org/10.1007/S12144-018-9926-3>.

- McBride, E. E., ve Greeson, J. M. (2023). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students:the mediating role of stress. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 42(13), 10924–10934. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z>
- Mccown, W. ve Johnson, J.L. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12, 413-415.
- Menekşe, M. (2019). *Psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık düzeyleri ile umut ve sürekli kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Milgram, N., Marshevsky, S., ve Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(2), 145–155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>.
- Milgram, N.A., Sroloff, B., ve Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90015-3).
- Missildine, W. H. (1964). *Your Inner Child of the Past*. New York: Simon & Schuster.

Moran, B. C. (2023). *Üstbilişsel farkındalık ile akılcı olmayan inançlar ilişkisinde örtük zêka anlayışının aracılık rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Naddafi, L. ve Kouroshnia, M. (2016). The relationship between irrational beliefs and perfectionism with academic procrastination. *Journal of Fundamentals of Mental Health* 2016; 18(Special Issue): 531-540. <https://doi.org/10.22038/JFMH.2016.8256>.

Netzer Turgeman, R., ve Pollak, Y. (2023). Using the temporal motivation theory to explain the relation between ADHD and procrastination. *Australian Psychologist*, 58(6), 448–456. <https://doi.org/10.1080/00050067.2023.2218540>.

Ninivaggi F. J. (2020). *Learned mindfulness*. Academic Press, an imprint of Elsevier.

Öksüz, Y. ve Yiğit, Ş. (2019). Öğretmenlerin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ile Mesleki Doyum Düzeyleri İlişkisi. *Türkiye Bilim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 38-49.

Özer, B. U., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>.

- Özer, B. U., ve Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33–40.
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 15(2), 1197-1219. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41436>.
- Öztürk, S. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabote etme ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M.E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği’ni türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.
- Pala, A., Akyildiz, M., ve Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers’ of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.11.381>.

- Palalas, A., Mavraki, A., Drampala, K., Krassa, A. ve Karakanta, C. (2020). Mindfulness Practices in Online Learning: Supporting Learner Self-Regulation. *Journal of Contemplative Inquiry*, 7 (1), 247-278.
- Peker Akman, T. ve Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20. <https://doi.org/doi.org/10.31461/ybpd.879554>.
- Rad, H.S., Samadi, S., Sirois F.M. ve Goodarzi, H., (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>.
- Rothblum, E., Solomon, L.J. ve 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>.
- Sadeghi, H., Hajloo, N., Babayi, K., ve Shahri, M. (2014). The relationship between metacognition and obsessive beliefs, and procrastination in students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry And Behavioral Sciences*, 8(1), 42–50.
- Saltaş, T. (2022). *Depresyon ve anksiyete belirtileri olan üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık rolünün incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Satıcı, B. (2018). *Genç yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında duygusal zeka ve bilinçli farkındalığın aracılık rollerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Scher, S. J., ve Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385–398. <https://doi.org/10.1002/pits.10045>.
- Schutte, N.S., ve del Pozo de Bolger, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00025-4>.
- Semb, G., Glick, D. M., ve Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1), 23-25. https://doi.org/10.1207/s15328023top0601_8.
- S  n  cal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>.
- Shaked, L., ve Altarac, H. (2022). The possible contribution of procrastination and perception of self-efficacy to academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2), 197–214. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2102414>.

- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., ve Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>.
- Sirois, F. M., ve Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>.
- Solomon, L.J., ve Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. ve Ferrari, J. (2013) Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>.
- Steel, P., Brothen, T., ve Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance, and Mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1).

- Stephenson, E., Watson, P.J., Chen, Z.J. ve Morris, R.J. Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Curr Psychol* 37, 809–815 (2018).
<https://doi.org/10.1007/s12144-017-9563-2>.
- Şahin A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176. <https://doi.org/doi.org/10.32739/uskudarsbd.5.8.61>.
- Şendoğan, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar*. [Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tatoğlu, S., Birkök, C. ve Pardo, İ. (2022). Bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisinin demografik ve psikolojik değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 19(4), 514–531.
<https://doi.org/10.14687/jhs.v19i4.5909>.
- Teasdale, J. D., Segal, Z., ve Williams, J. M. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour research and therapy*, 33(1), 25–39.
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)e0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)e0011-7).
- Tekin, O. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışlarıyla ilişkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 36-47.
- Thakkar, N. (2009). Why Procrastinate: An investigation of the root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal*, 4, 1-12.

- Thoma, N., Pilecki, B., ve McKay, D. (2015). Contemporary cognitive behavior therapy: A review of theory, history, and evidence. *Psychodynamic Psychiatry*, 43(3), 423–461. <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.3.423>.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>.
- Tóth R, Turner MJ, Kökény T ve Tóth L (2022) “I must be perfect”: The role of irrational beliefs and perfectionism on the competitive anxiety of Hungarian athletes. *Frontiers in Psychology*. 13(994126). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994126>.
- Urfa, O. ve Urfa, D. T. (2019). Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019 (12), 53-61. <https://doi.org/10.46778/goputeb.468852>.
- Urfa, O., ve Aşçı, F. H. (2023). The direct and indirect effects of irrational beliefs on perceived performance: The mediation role of emotions and automatic thoughts. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive - Behavior Therapy*, 41(2), 432-453. doi:<https://doi.org/10.1007/s10942-022-00489-5>.
- Uzun, B. (Çev. Ed.). (2019). Mindfulness becerilerinin psikoterapide kullanımı. Pollak, S. M, Pedulla, T. Siegel, R. D. (2014). Sitting together: Essential skills for mindfulness-based psychotherapy. İstanbul: Apamer Yayınları. Germer,

C. K., Siegel, R. D. ve Fulton P. R. (Ed.). (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. The Guilford Press New York London.

Uzun, B. ve Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; namıdiğer mindfulness: Farkandalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültüre duyarlılığı. *International Journal of Science and Education*, 4(1), 16-27. <https://doi.org/10.47477/ubed.783928>.

Ünal Ergen N. (2024). *Üniversite öğrencilerinin savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve öz-şefkatleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6).

Vislă, A., Flückiger, C., grosse Holtforth, M., ve David, D. (2016). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *psychotherapy and psychosomatics*, 85(1), 8–15. <https://doi.org/10.1159/000441231>.

Vorontsova-Wenger, O., Ghisletta, P., Ababkov, V., ve Barisnikov, K. (2021). Relationship between mindfulness, psychopathological symptoms, and academic performance in university students. *Psychological Reports*, 124(2), 459–478. <https://doi.org/10.1177/0033294119899906>.

- Watson, D. C. (2001). *Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. Personality and Individual Differences, 30(1), 149–158.*
[https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00019-2).
- Wilson, B.A., ve Nguyen, T.D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 4(1), 211-217.* <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v4n1p211>.
- Wimberley, T.E., Mintz, L.B. ve Suh, H. Perfectionism and mindfulness: effectiveness of a bibliotherapy intervention. *Mindfulness 7, 433–444 (2016).*
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0460-1>.
- Yıldırım, E., Aktan, Z. D., ve Ülkümen, İ. (2022). İrrasyonel inanışlar ve sosyal görünüş kaygısının duygusal yeme üzerindeki yordayıcı rolü. *Aydın İnsan Ve Toplum Dergisi, 8(1), 23-40.* https://doi.org/23-40.10.17932/IAU.AIT.2015.012/ait_v08i1002.
- Yıldız, M.A. (2019). Bilişsel terapi. Karataş, Z., ve Yavuzer, Y. (Ed.). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları (2. Baskı, 313- 349) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, M.A. ve Türkçapar M.H. (2021). Bilişsel davranışçı terapilere giriş- bilişsel terapi. Karataş, Z. ve Türkçapar H. (Ed.). Bilişsel davranışçı psikoterapide yeni gelişmeler (1. Baskı, 1-35) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Young, P., Chow, V., Haslam, C., Wood, A. ve Barker, J. (2023). Can rational emotive behaviour therapy (REBT) and mindfulness be integrated effectively within high performance settings?. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 41, 411–431. <https://doi.org/10.1007/s10942-022-00475-x>.

Yukay Yüksel, M., Sayın, M., ve Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 202-218. <https://doi.org/10.21733/ibad.776439>.

Yurtal, F. D. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. <https://doi.org/doi.org/10.12984/egeefd.481963>.

EKLER

Ek 1: Katılımcı Bilgilendirme Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma, yüksek lisans öğrencisi Simay KARADAL ve tez danışmanı Doç. Dr. Yeliz AKINTUĞ tarafından “Üniversite Öğrencilerinin Erteleme Davranışı ve Akılcı Olmayan İnançlar ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” amacıyla yürütülmektedir. Anket ve envanterler aracılığıyla toplanan veriler erteleme davranışı, akılcı olmayan inançların ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamamız için kullanılacaktır. Aşağıda bulunan veri toplama araçlarını doldurarak, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız.

Araştırma da bireysel sonuçlar değil grup sonuçları değerlendirilecektir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağından adınızı yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacak, araştırma araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır.

Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini okuyarak, boş bırakmadan cevaplandırmanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeklerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacaktır. Eğer çalışmayla ilgili herhangi bir şikâyet, görüş veya sorunuz varsa bu çalışmanın araştırmacısı veya tez danışmanı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz

(e-mail: simyykrdll@gmail.com, yeliz.akintug@emu.edu.tr).

Eğer araştırmanın sonuçlarıyla ilgileniyorsanız 2024 Temmuz ayından itibaren araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Katıldığımız için tekrar teşekkür ederiz.

Simay KARADAL

Yeliz AKINTUĞ

Ek 2: Aydınlatılmış Onam

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, araştırmaya katılıp katılmamanız hiçbir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Kimlik bilgileriniz araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilirsiniz. Eğer çalışmadan çekilirseniz, sizden toplanan tüm veriler veri tabanımızdan silinecektir ve sizinle ilgili olan veriler çalışmada kullanılmayacaktır.

Yardımanız için çok teşekkür ederiz.

Simay KARADAL

Yeliz AKINTUĞ

Yukardaki bilgileri ayrıntılı biçimde tümünü okudum ve anketin uygulanmasını onayladım.

Telefon:

İmza:

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda yer alan bilgileri dikkatli bir şekilde okuyup içtenlikle cevaplayacağınız için teşekkürler. Senin için geçerli olan cevabın yanındaki () kısma X işareti koymanız yeterli olacaktır.

1. Cinsiyetiniz

- a) Kadın ()
- b) Erkek ()

2. Fakülteniz

- a) Eğitim Fakültesi ()
- b) Hukuk Fakültesi ()
- c) İletişim Fakültesi ()
- d) Turizm Fakültesi ()

3. Lisans Sınıf Düzeyiniz

- a) 1. Sınıf ()
- b) 2. Sınıf ()
- c) 3. Sınıf ()
- d) 4. Sınıf ()

4. Genel akademik not ortalamanız nedir?

- a) 1.00 - 2.00 aralığında
- b) 2.01 - 3.00 aralığında
- c) 3.01 – 4.00 aralığında

5. Zaman yönetiminizi nasıl tanımlarsınız?

- a) Her şeyi planlı programlı bir şekilde zamanında yaparım ()
- b) Bir şeyleri yapmak için planlar yaparım fakat planlarıma uygun kalamam ()

Bir şeyler yapmak için plan program yapmam zamanı geldiğinde işlerimi tamamlarım ()

c) Bir şeyleri yapmak için plan program yapmam, işlerimi zamanında tamamlayamam ()

6. Mükemmeliyetçilik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

a) Benim için her şey mükemmel olmalıdır, detaylara takılırım ()

b) Benim için her şey mükemmel olmak zorunda değildir fakat özenli bir şekilde yaparım ()

c) Benim için özen önemli değildir elimden geleni yaparım ()

7. Kaygı düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

a) Konu ne olursa olsun her şeyde kaygılanırım ()

b) Benim için önemli olan konularda kaygı duyarım ()

c) Çoğu konuda kaygılanmam ()

d) Hiçbir konuda kaygı yaşamam ()

Ek 4: Bilinçli Farkındalık Ölçeği

ENVANTER	Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça seyrek	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.	1	2	3	4	5	6
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.	1	2	3	4	5	6
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.	1	2	3	4	5	6
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatığe bağlanmış gibi yapıyorum.	1	2	3	4	5	6
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.	1	2	3	4	5	6
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	1	2	3	4	5	6
10. İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5	6
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.	1	2	3	4	5	6

12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.	1	2	3	4	5	6
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.	1	2	3	4	5	6
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.	1	2	3	4	5	6
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.	1	2	3	4	5	6

Ek 5: Erteleme Eğilimi Ölçeği

ENVANTER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazem	Sıklıkla	Her zaman
1. Son teslim tarihine yetiştirmem gereken işler varken genellikle başka şeyler yaparak vaktimi harcarım.	1	2	3	4	5
2. Oturup hemen bitebilecek işler bile bazen günlerimi alıyor.	1	2	3	4	5
3. Sık sık kendimi günler öncesinden yapmaya niyetlendiğim işleri yaparken buluyorum.	1	2	3	4	5
4. Sürekli olarak "Bunu yarın yapacağım." diyorum.	1	2	3	4	5
5. Genellikle yapmak zorunda olduğum işleri daha başlamadan ertelerim.	1	2	3	4	5
6. Karar vermeyi çok geç olana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5
7. Karar verdikten sonra bile harekete geçmeyi ertelerim.	1	2	3	4	5
8. Son karara varmadan önce önemsiz detaylarla çok fazla vakit kaybederim	1	2	3	4	5
9. Kendimi zamanım kalmamışken buluyorum.	1	2	3	4	5
10. İşleri zamanında bitirmem.	1	2	3	4	5
11. Teslim tarihlerine yetişmekte pek iyi değilim.	1	2	3	4	5
12. İşleri son dakikaya bırakmak geçmişte bana pahalıya mal oldu.	1	2	3	4	5

Ek 6: Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği

ENVANTER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Önemli şeylerde başarısız olmaya katlanamam ve bunlara devam etmeyi başaramam.	1	2	3	4	5
2. Diğer insanların beni göz ardı etmesine katlanamıyorum ve adaletsiz davranacakları ihtimaline dayanamıyorum.	1	2	3	4	5
3. Rahatsız, gergin ve tedirgin olmak dayanılmaz bir durumdur ve böyle olduğumda buna katlanamıyorum.	1	2	3	4	5
4. Benim için önemli olan görevlerde iyi performans göstermesem bile insan olarak bir değerim var.	1	2	3	4	5
5. Gergin ya da kaygılı olmaya dayanamıyorum ve gerilimin dayanılmaz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Benim için önemli olan insanlar tarafından sevilmemek çok kötü bir durum ve beni sevmiyorlarsa bu bir felaket olur.	1	2	3	4	5
7. Önemli insanlar benden hoşlanmıyorlarsa, bunun nedeni benim seilmeyen kötü insan olmamdır.	1	2	3	4	5
8. Bana düşüncesizce davranıldığında bu durum bence dünyada ne kadar kötü ve işe yaramaz insanların olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5
9. Sevdiğim biri tarafından reddedilirim kendimi olduğum gibi kabullenebilir ve kişi olarak kendimi yine de değerli görürüm.	1	2	3	4	5

10. Benim için önemli görevlerde başarısız olursam, bu benim işe yaramaz biri olduğum içindir.	1	2	3	4	5
11. Önemli işlerde yetersiz kalmak çok kötüdür ve ben yetersiz olursam bu felaket olur.	1	2	3	4	5
12. İnsanlar bana saygısızca davrandığında bu gerçekten çok kötü bir durumdur.	1	2	3	4	5
13. İnsanlar bana saygısızca davrandığında bu gerçekten çok kötü bir durumdur.	1	2	3	4	5
14. Bana adaletsiz bir şekilde davranılmasına katlanamam ve bence adaletsizlik katlanılmaz bir durumdur.	1	2	3	4	5
15. Biri bana haksız davrandığında o kişinin kötü ve değersiz olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
16. Hayatımdaki zorluklara katlanamıyorum.	1	2	3	4	5
17. Hayatta zorlukların olması berbat bir durum ve bir mücadele içinde olmak felaket bir şey.	1	2	3	4	5
18. Önemli işlerde başarısız olmayı hoş göremem ve başarısızlığa uğramak bence dayanılmaz bir şey.	1	2	3	4	5
19. İnsanların bana çoğu zaman adil davranmaları önemlidir ancak, sırf ben istedim diye bana adil bir şekilde davranılmasının bir zorunluluk olmadığını farkındayım.	1	2	3	4	5
20. Önemli işlerde iyi iş çıkartamazsam bu bir felaket olur.	1	2	3	4	5
21. Başkalarından saygı görmemek katlanılmaz ve onların saygısızlıklarına dayanamıyorum.	1	2	3	4	5
22. Eğer önemli insanlar benden hoşlanmazsa, bu değersiz bir insan olduğumu gösterir.	1	2	3	4	5
23. Sevdiğim insanlar tarafından beğenilmek ve kabullenmek istiyorum, ama sırf ben istiyorum diye beni sevmek zorunda	1	2	3	4	5

olmadıklarının farkındayım.					
24. Benden hoşlanmasını istediğim insanlar beni onaylamazsa veya reddederse onların beni sevmemelerine dayanamam.	1	2	3	4	5
25. İnsanlar bana saygısızca davranırsa, bu onların gerçekte ne kadar kötü olduklarını gösterir.	1	2	3	4	5

Ek 7: Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzni

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Simay KARADAL

22 Eylül Cum 12:37 ☆

Değerli hocam iyi günler, ben Simay KARADAL. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programından 2022 yılında mezun oldum. Şu an



ZÜMRA ATALAY

16 Ekim Pzt 12:26 (6 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▼

Merhaba,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz;

<https://www.mindfulnessinstitute.com.tr/makaleler>

İyi çalışmalar,

Simay KARADAL <simyykrdl@gmail.com>, 22 Eyl 2023 Cum, 12:37 tarihinde şunu yazdı:

Değerli hocam iyi günler, ben Simay KARADAL. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programından 2022 yılında mezun oldum. Şu an Doğu Akdeniz Üniversitesi RPD yüksek lisans programındayım. "Üniversite Öğrencilerinde Mantıksız İnançlar ve Erteleme Davranışının Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmamda izniniz olursa Bilinçli Farkındalık Ölçeği Türkçe Uyarlamasını kullanmak isterim. Uygun gördüğünüz takdirde ölçeği ek olarak atarsanız çok mutlu olurum. İyi çalışmalar.

Ek 8: Erteleme Eğilimi Ölçeği İzni

Dosyalar

Bildiri Kitabı

 PDF

Ölçek Formu

 Word

Kullanım İzni

Geliştirdiğim(iz) / uyarladığım(iz) ölçme aracının atıf gösterilmesi ve bilimsel araştırmalarla sınırlı olmak kaydıyla kullanılmasına izin veriyorum/z/. İzin için ayrıca e-posta gönderilmesine gerek yoktur.

Sorumlu Yazar

Zeynep Hazal KAPLAN

İletişim

zeynephazal_98@hotmail.com

Ölçülen Özellikler

Genel erteleme eğilimi

Windows'u Et
KAPALI

Ek 9: Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği

Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

↕ 🖨️ 🔗

S

Simay KARADAL

22 Eylül Cum 12:40 ☆

Değerli hocam iyi günler, ben Simay KARADAL. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programından 2022 yılında mezun oldum. Şu an

2

S

simyykrdl@gmail.com

5 Ekim Per 10:34 ☆

Merhaba hocam iyi günler, ben Doğu Akdeniz Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Simay Karadal. Daha önce sizden ölçeğinizi kullanmak için izin almıştım, başlığı

O

osmanurfa

Alıcı: ben ▼

5 Ekim Per 22:33 ☆ ↩️ ⋮

Merhaba ölçeğe ait maddeler ve ölçeğin uyarlaması makalesi ektedir. İyi çalışmalar

Osman URFA
Exercise and Sport Psychology
Marmara University

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.