

Yayın Geliş Tarihi: 17.02.2025  
Yayına Kabul Tarihi: 18.08.2025  
Online Yayın Tarihi: 15.03.2026  
<http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.1641626>

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Cilt: 28, Sayı: 1, Yıl: 2026, Sayfa: 15-43  
E-ISSN: 1308-0911

*Araştırma Makalesi*

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME İLE EBEVEYN KABUL REDDİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜNÜN ROLÜ

Sümeyye Sema YILMAZ ÇOBAN\*

Mustafa ŞAHİN\*\*

Demet VURAL YÜZBAŞI\*\*\*

Öz<sup>1</sup>

Belirli bir görevin veya sorumluluğun yerine getirilmesine ilişkin davranışların geciktirilmesine karşılık gelen erteleme olgusu, bireyin psikososyal açıdan güçlükler yaşamasına yol açabilmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda yapılan araştırmalarda erteleme ile ilişkili olabilecek bireysel, sosyal ve ailesel unsurlara yönelik ilgi artmıştır. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğilimi ile ebeveynlerden algılanan kabul-ret ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, öğrenim görmekte olan 422 üniversite öğrencisinden (Ort. = 21.27, SS = 1.99) oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği, Yetişkin Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ-16)'dir. Veriler bağımsız örneklem için t-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, hiyerarşik regresyon ve aracılık analizleri ile test edilmiştir. Korelasyon analizleri, akademik erteleme ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı, alt boyutları ve ebeveyn reddi ile pozitif yönde, ebeveyn kabulü ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. İki

*Bu makale için önerilen kaynak gösterimi (APA 7. Sürüm):*

Yılmaz Çoban, S.S., Şahin, M., & Vural Yüzbaşı, D. (2026). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile ebeveyn kabul reddi arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 15-43.

\* Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-6683-6412, sumeyyesemayilmaz@odu.edu.tr

\*\* Prof. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-5721-6211, mustafa.sahin@ikc.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-6017-0875, demet.vural.yuzbasi@ikcu.edu.tr

<sup>1</sup>Bu araştırma için İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 22.05.2024 tarihli ve 2024/09-10 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

*aşamalı hiyerarşik regresyon analizinde, birinci basamakta yalnızca anne reddi akademik ertelemeyi anlamlı şekilde yordarken, ikinci basamakta duygu düzenleme güçlüğü akademik ertelemeyi anlamlı şekilde yordayan tek değişken olarak belirlenmiştir. Aracılık analizleri ise duygu düzenleme güçlüğünün, anne ve babadan algılanan ret ile akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Bulgular, akademik erteleme davranışlarının hem aile içi ilişkiler hem de bireysel duygu düzenleme becerileri ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Bu kapsamda önleyici müdahale çalışmalarında duygu düzenleme becerilerine odaklanılması, akademik ertelemenin erken dönem ve değişmez yapıdaki unsurlar ile bağlantılı etkilerini düzenlemek adına önemli görülmektedir.*

**Anahtar kelimeler:** Akademik Erteleme, Ebeveyn Kabulü, Ebeveyn Reddi, Duygu Düzenleme.

## **THE ROLE OF EMOTION REGULATION DIFFICULTY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION AND PARENTAL ACCEPTANCE REJECTION IN UNIVERSITY STUDENTS**

### **Abstract**

*The phenomenon of procrastination, which corresponds to delaying the behaviours related to the fulfilment of a certain task or responsibility, may cause the individual to experience psychosocial difficulties. Accordingly, recent studies have increased interest in individual, social and familial factors that may be related to procrastination. The aim of this study is to examine the relationships between academic procrastination tendency and perceived parental acceptance-rejection and emotion regulation difficulties in university students. The sample of the study consisted of 422 university students ( $M = 21.27$ ,  $SD = 1.99$ ). The scales used in the study were the Academic Procrastination Tendency Scale, the Adult Parental Acceptance Rejection Scale, and the Difficulty in Emotion Regulation Scale. The data were tested with independent samples t-test, Pearson product-moment correlation analysis, hierarchical regression and mediation analyses. Correlation analyses showed that academic procrastination was positively correlated with emotion dysregulation difficulties total score, sub-dimensions and parental rejection, and negatively correlated with parental acceptance. In the two-step hierarchical regression analysis, only maternal rejection significantly predicted academic procrastination in the first step, while in the second step, difficulty in emotion regulation was identified as the only significant predictor of academic procrastination. Mediation analyses showed that emotion dysregulation partially mediated the relationship between maternal and paternal rejection and academic procrastination. The findings suggest that academic procrastination behaviours may be strongly associated with both family relationships and individual emotion regulation skills. In this context, it is important to focus on emotion regulation skills in preventive intervention studies in order to regulate the effects of academic procrastination related to early and immutable elements.*

**Keywords:** Academic Procrastination, Parental Acceptance, Parental Rejection, Emotion Regulation.

## **GİRİŞ**

Günlük yaşamda bireyler, çeşitli sebeplerle belirli bir aktiviteyi gerçekleştirmeyi geciktirebilmektedirler. Bu durum, alanyazında "erteleme" (procrastination) olgusu ile açıklanmaktadır. Kavramsal anlamda, erteleme davranışını tanımlayan erken dönem araştırmacılarından Solomon ve Rothblum (1984), bu durumu "bireyin, görevlerini gereksiz yere ve öznel bir rahatsızlık hissi yaratacak şekilde erteleme" olarak tanımlamaktadır (s. 503). Daha geniş bir perspektif ile erteleme, planlanan zaman diliminde yerine getirilmesi gereken bir görev veya eylemin, daha sonraya bırakılması ya da başka bir eylemle değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Schouwenburg, 2004, s. 4). Bu kavram, bireylerin hem davranışsal hem de bilişsel düzeyde yaşadıkları geçici ya da kalıcı gecikmeleri ifade etmektedir. Erteleme, bireylerin planlanan eylemlerini erteleme ya da bu eylemle ilgili düşünmeyi ve karar vermeyi geciktirmesi şeklinde farklı biçimlerde kendini gösterebilir (Dewitte & Lens, 2000).

Bir diğer önemli tanım ise Steel (2007) tarafından ortaya atılmıştır. Steel (2007, s. 66), erteleme eylemini, bireyin gelecekte olumsuz bir sonuçla karşılaşacağını bildiği halde, bu sonucu erteleme davranışını sergilemesi olarak ifade etmektedir. Erteleme, durumsal ve bağlama özgü bir olgu olup genellikle plansız bir biçimde ve bireyin kendi istekleri doğrultusunda gelişmektedir. Bu bağlamda, erteleme durumu, daha önce belirli bir görevin yapılmaması ya da ertelenmesi ile ilişkilendirilen herhangi bir engelden (ör., hastalık) çok daha yaygın ve gündelik bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Milgram vd., 1988).

Ertelemenin çeşitli alanlarda kendini göstermesi, alanyazında erteleme davranışına ilişkin farklı sınıflandırmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu bağlamda *akademik erteleme*, bireylerin sınav hazırlığı, ödev yapma gibi akademik görevlerini son ana bırakmalarıyla karakterizedir. *Rutin işleri erteleme*, günlük işlerin planlanması ve zamanında gerçekleştirilmesinde zorluk yaşanmasını içermektedir. *Kararları erteleme*, bireylerin çeşitli seçenekler karşısında karar verme süreçlerini geciktirmesiyle ilgili olup bu da kişilerin etkin bir şekilde karar verme becerilerini engellemektedir. Son olarak, *kompulsif erteleme* hem karar verme hem de yapılması gereken işleri erteleme davranışlarının bir arada görüldüğü bir durumdur ve genellikle bu iki tür ertelemenin bir kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 1991; Ferrari & Dovidio, 2000; Hill vd., 1978; Lay, 1986; Milgram vd., 1998). Bu sınıflandırmalar, erteleme davranışının farklı biçimlerinin psikolojik ve sosyal faktörlerle nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Alanyazında, erteleme davranışının ortaya çıkış biçimi, bireylerin psikolojik özelliklerine ve durumlarına bağlı olarak çeşitlenmektedir. Bu bağlamda, bireylerin kronik erteleme ya da bunun bir biçimi olarak kararsal erteleme eğilimini sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Tibbett & Ferrari, 2015). Kronik erteleme davranışı gösteren bireyler, genellikle rasyonel olmayan gerekçelerle görevlerini erteleyerek bu süreçte kaygı yaşayabilmektedirler. Kararsal erteleme davranışını sergileyen bireyler ise, seçenekler arasında karar verme süreçlerini sürekli olarak

geciktirmekte, bu durum da onları içsel bir çatışma ve kaygı durumuna yöneltmektedir (Harriott vd., 1996).

Bununla birlikte, erteleme davranışının sıklıkla, bireylerin istenmeyen ve olumsuz sonuçlar doğuracağına inandıkları görevler karşısında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Goroshit, 2018; Sirois & Pychyl, 2013; Steel & Klingsieck, 2016). Özellikle, bireyler daha olumsuz sonuçlarla karşılaşma beklentisi taşıdıklarında, bu durum erteleme eğilimini artırmaktadır. Buna paralel olarak, bir görevin tamamlanmasına yönelik içsel bir motivasyon eksikliği de erteleme davranışını tetikleyebilir. Örneğin, bireyler bir görevi tamamlamanın kendilerine bir fayda sağlamayacağını düşündüklerinde, işin sonunda elde edilecek ödülün uzun vadeli olması gibi faktörler de erteleme eğilimlerini pekiştirebilmektedir (Steel, 2010).

Erteleme eylemi, kişinin kendisi ya da diğerleri açısından başarısız olarak algılanmaktan kaçınmak amacıyla da sürdürülebilmektedir (Ferrari vd., 1995). Dolayısıyla erteleme davranışında bireylerin öz saygılarını koruyabilmek adına yetersizlik ve başarısızlık hissini hem kendilerinden hem de başkalarından saklama motivasyonu ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan, kararsal erteleme davranışı sergileyen bireyler, özellikle karar verme süreçlerinde kararsızlık yaşayıp çok sayıda seçenekle karşılaştıklarında bu seçenekler arasında doğru tercihi yapmakta zorluk çekmekte ve nihayetinde kaygı yaşamaktadırlar (Ferrari & Dovidio, 2000). Görüldüğü üzere erteleme, yalnızca bireylerin görevlerini yerine getirmekteki zorlukları değil, aynı zamanda karar verme süreçlerinde yaşadıkları içsel çatışmaları ve kaygıları da yansıtmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, yetişkin nüfusun yaklaşık %15'inde kronik erteleme davranışının gözlemlendiği belirtilmektedir (Harriott & Ferrari, 1996; Schuenemann vd., 2022). Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar ise bu oranın çok daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır; örneğin, öğrencilerin ortalama %85'inin zaman zaman görevlerini erteledikleri bildirilmektedir (Steel, 2007, s. 65). Ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmada (Özer vd., 2009, s. 249), öğrencilerin öz bildirimine dayanarak katılımcıların %52'sinin akademik erteleme gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Bu bulgular, erteleme davranışının özellikle akademik çevrelerde yaygın olduğunu ve bireylerin görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile ebeveynlerden algılanan kabul-ret ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiler konu edinilmiştir.

### **Akademik Erteleme**

Akademik erteleme temel olarak, öğrencilerin akademik görevlerini (ör., dönem ödevlerini yapmak, sınavlara hazırlanmak, ödevleri tamamlamak, proje görevlerini yerine getirmek) ertelemesiyle kendini göstermektedir. Bu tür erteleme, genellikle, ortaya çıkarabileceği olumsuz sonuçlara rağmen gerçekleşmekte ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Onwuegbuzie & Jiao, 2000; Simpson & Pychyl, 2009). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin yaklaşık %60'lık bir kısmının belirgin bir şekilde akademik görevlerini

erteleme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Rabin vd., 2011, s. 344). Türkiye’de yapılan bir araştırma ise, öğrencilerin %23’ünün akademik görevlerini düzenli olarak ertelediğini göstermektedir (Balkıs & Duru, 2009, s. 23).

Akademik erteleme, genellikle ödev ya da sınavlara hazırlık sürecinin zamanında tamamlanmaması, sınav kaygısının artması, ders notlarının düşmesi gibi belirgin olumsuz ve istenmeyen akademik sonuçlarla kendini göstermektedir (Akinsola vd., 2007; Balkıs, 2011; Ferrari vd., 1998; Zacks & Hen, 2018). Bunun yanı sıra, akademik erteleme yalnızca akademik ortamla sınırlı kalmamakta; bireyin psikolojik iyilik hali üzerinde de ciddi etkiler yaratabilmektedir. Erteleme davranışı, bireyde pişmanlık, sosyal izolasyon, anksiyete, depresyon gibi psikolojik problemleri tetikleyebilmekte ve genel psikolojik iyilik halini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kim & Seo, 2015; Sirois & Pychyl, 2013; Stöber & Joormann, 2001; Tice vd., 2004). Genel olarak, akademik erteleme, bireylerin irade güçlerini ve görevlerine bağlılıklarını etkileyerek, stres tepkilerinin artmasına ve bu durum da olumsuz duygusal sonuçlara yol açabilmektedir.

#### **Akademik Erteleme ile İlişkili Faktörler**

Akademik erteleme, bireysel ve davranışsal bir eğilimden ziyade aynı zamanda bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin de göz önünde bulundurulması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kachgal vd., 2001; Solomon & Rothblum, 1984; Zacks & Hen, 2018). Bu bağlamda, akademik erteleme ortaya çıkmasına zemin hazırlayan etmenlerin çoğunlukla bireysel ve sosyal faktörlerle şekillendiği görülmektedir. Dürtüsellik, öz yeterlilik, başarıya duyulan ihtiyaç, mükemmeliyetçilik ve bilişsel erteleme gibi bireysel unsurlar, erteleme davranışının gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Balkıs, 2013; Gröpel & Steel, 2008; Rice vd., 2012). Bunun yanı sıra, akademik erteleme yalnızca bireysel faktörlerle değil, aynı zamanda ailesel ve sosyal faktörlerle de ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, akademik erteleme, bireysel ve sosyal değişkenlerin etkileşimi sonucu şekillenen çok boyutlu bir olgu olarak anlaşılmalıdır.

Araştırmalar, mükemmeliyetçilik eğilimlerinin temellerinin çocukluk dönemine ve aile yaşantılarına dayandığını ortaya koymaktadır (Frost vd., 1991; Pychyl vd., 2002). Ebeveynlik uygulamalarının, özellikle çocukların psikososyal gelişim süreçleri üzerinde belirleyici etkileri olduğu yönünde birçok çalışma bulunmaktadır. Bu etkiler, akademik başarı, benlik saygısı, sosyal uyum ve duygu düzenleme gibi faktörleri kapsamaktadır (Bean vd., 2003; Lee vd., 2006; Manzeske & Stright, 2009; Morris vd., 2007). Dolayısıyla, akademik erteleme davranışının erken dönem ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Çocuğun davranışlarını kısıtlayıcı veya aşırı denetleyici ebeveynlik uygulamalarının, akademik erteleme ile ilişkili olduğu yönünde tutarlı bulgular bulunmaktadır (Kamber vd., 2024; Ma & Song, 2023; Markiewicz & Stencel, 2023; Pychyl vd., 2002; Senécal vd., 1997; Woo & Yeo, 2019).

Bu bağlamda, bu araştırmada ebeveynin çocuğa yönelik kabul ya da ret tutumlarını ele alan Ebeveyn Kabul-Ret Teorisi (Rohner, 1975, 1986) temel alınmıştır. Ebeveyn Kabul-Ret Teorisi, ebeveynlik davranışlarının sevgi, şefkat, tiksinti, nefret ve yargılama gibi olumlu ve olumsuz davranışlar arasında bir spektrumda yer aldığını öne sürmektedir (Rohner, 1975, 2004). Rohner (1975), bireylerin çocukluklarında ebeveynlerinden bu spektrumda yer alan bir kabul ya da ret algısı edindiklerini ve bu algının, yetişkinlik döneminde de belirli bir süreklilik gösterebileceğini ifade etmektedir. Bu teoriye göre, ebeveyn reddi, çocuğun davranışlarını kısıtlayıcı bir boyutta şekillendirirse, bu durumun akademik erteleme davranışlarıyla ilişkilendirilebileceği öngörülmektedir.

Aile ortamı, bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynasa da bireyin öz düzenleme becerileri de yetişkinlik yaşamında davranışlarını etkileyen kritik faktörlerden biridir. Özellikle, duygu düzenleme becerilerinin akademik erteleme üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Sinta vd., 2022; Wolters vd., 2017). Erteleme, genellikle bir rahatsızlık hissi ile ilişkilendirilmesi sebebiyle, bireylerin akademik görevler sırasında ortaya çıkan sıkıntılı duygusal durumlarını düzenleyebilme becerileri erteleme davranışını anlamada önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Duygu düzenleme, kişinin düşünce, duygu ve davranışlarını duruma özgü olarak şekillendirme ve bu süreçte benimsediği stratejileri etkin bir şekilde uygulama kapasitesini ifade etmektedir (Gross, 1998, s. 275). Bu süreçte, bireyler duygularını bilinçli bir şekilde ayarlayarak düşünce ve eylemlerini düzenlemeyi amaçlarlar. Gross (1998), duygu düzenlemenin, bireylerin hangi duyguları, ne zaman ve nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini kavramsallaştırmıştır. Berking ve diğerleri (2014), duygu düzenleme becerilerini şu şekilde sınıflandırmışlardır: 1) duygulara ilişkin farkındalık, 2) duyguları tanıma ve etiketleme, 3) bedensel hisleri uygun şekilde yorumlama, 4) duyguların işaret ettiği durumları anlama, 5) olumsuz durumlarla başa çıkabilmek için destek arayışı, 6) duyguları değiştirme yoluyla daha iyi hissetme, 7) duyguları kabul etme, 8) olumsuz duyguları tolere etme becerisi, 9) hedeflere ulaşmak için olumsuz durumlarla yüzleşme, 10) öz destek, ve 11) olumsuz duyguları değiştirme. Gratz ve Roemer (2004) ise benzer şekilde, duygu düzenleme yeteneğini, "duyguların farkında olma ve anlama, duyguları kabul etme, olumsuz duygular yaşarken dürtüsel davranışları kontrol etme, istenen hedeflere uygun davranma ve duygusal tepkileri duruma uygun olarak esnek bir biçimde modüle etme" şeklinde tanımlamaktadır (Gratz & Roemer, 2004, s. 42).

Duygu düzenleme, bireyin psikolojik esenliğini koruması açısından önemli bir beceri olmakla birlikte, bu süreci etkin bir şekilde yönetemeyen bireylerin psikolojik esenlik açısından daha kırılgan olabileceği de vurgulanmaktadır (Berking & Whitley, 2014; Gratz & Roemer, 2004; Werner & Gross, 2010). Zorlayıcı görevlerle karşılaşıldığında, olumsuz duyguların düzenlenememesi, erteleme davranışına yol açabilmektedir. Bu durumda, birey, görevi yerine getirmemek için çeşitli gerekçeler geliştirerek olumsuz duygulardan kaçınmaya çalışmakta ve bu

döngü tekrarlanmaktadır (Sirois & Pychyl, 2013; Solomon & Rothblum, 1984). Bu kapsamda yapılan çalışmalar (Mohammadi Bytamar vd., 2020) duygu düzenleme güçlüklerinin akademik erteleme ile ilişkili olduğunu ve bu alanda yapılan müdahalelerin erteleme davranışını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Schuenemann vd., 2022).

Akademik ertelemenin, bireylerin belirli görevleri geciktirme eğilimlerinin bir sonucu olarak, genellikle yanlış inançlar ve görevle ilişkilendirilen olumsuz duygularla bağlantılı ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, olumsuz duyguların uygun olmayan biçimlerde düzenlenmesi, erteleme davranışının sürekliliğini pekiştirebilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini belirlemek; bu eğilimlerin, bireylerin ebeveynlerinden algıladıkları kabul ve ret tutumları ile ilişkisini incelemek ve duygu düzenleme becerilerinin bu ilişkideki rolünü değerlendirmektir. Araştırmanın odak noktası, bireylerin erken dönemde maruz kaldıkları ebeveynlik pratiklerinin, özellikle algılanan ret tutumlarının, akademik erteleme davranışlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini anlamaya yöneliktir. Akademik erteleme davranışlarının, yalnızca bireysel bir özellik değil; ebeveyn tutumlarıyla şekillenen ve duygu düzenleme becerileriyle etkileşime giren çok boyutlu bir süreç olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle, müdahale edilebilir ve geliştirilebilir bir yeti olan duygu düzenleme becerileri çerçevesinde, erteleme davranışlarının anlaşılmasına yönelik yaklaşımların önem taşıdığı düşünülmektedir. Ertelme davranışlarına ve süreçteki bireysel ve ailesel mekanizmalara yönelik farkındalığın, üniversite öğrencileri arasında erteleme davranışlarını azaltmaya yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu genel çerçeve doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik erteleme eğilimleri, ebeveynlerinden algıladıkları kabul ve ret düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile ebeveynlerinden algıladıkları kabul ve ret düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Ebeveyn reddi ve duygu düzenleme becerileri, akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Duygu düzenleme becerileri, ebeveyn reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Örneklem

Bu araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde toplamda 434 katılımcıya ulaşılmıştır; yaş kriterini sağlamama, psikiyatrik bir tanı almış olma, anketi yarım bırakma gibi nedenlerle 12 kişinin anketi değerlendirmeye alınmamıştır. Nihai durumda, örneklem İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 422 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 251'i (%59.5) kadın, 171'i (%40.5) ise erkek öğrencilerdir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.27 ( $SS = 1.99$ )'tir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

| Değişkenler                                                                                        | F   | %    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| <i>Yaş</i>                                                                                         |     |      |
| 17-22                                                                                              | 307 | 72.7 |
| 23-27                                                                                              | 115 | 27.3 |
| <i>Cinsiyet</i>                                                                                    |     |      |
| Kadın                                                                                              | 251 | 59.5 |
| Erkek                                                                                              | 171 | 40.5 |
| <i>Bölüm</i>                                                                                       |     |      |
| Öğretmenlik (fen bilgisi, sınıf, matematik)                                                        | 5   | 1.2  |
| PDR                                                                                                | 6   | 1.4  |
| Psikoloji                                                                                          | 18  | 4.3  |
| Tıp                                                                                                | 34  | 8.1  |
| Mühendislik (elektrik, inşaat, makine, bilgisayar)                                                 | 79  | 18.7 |
| Diş hekimliği                                                                                      | 121 | 28.7 |
| Diğer (felsefe, hukuk, diyaliz, tıbbi görüntüleme, mimarlık, sosyoloji, siyaset bilimleri, maliye) | 159 | 37.7 |
| <i>Sınıf</i>                                                                                       |     |      |
| Hazırlık                                                                                           | 19  | 4.5  |
| 1. sınıf                                                                                           | 130 | 30.8 |
| 2. sınıf                                                                                           | 67  | 15.9 |
| 3. sınıf                                                                                           | 58  | 13.7 |
| 4. sınıf                                                                                           | 135 | 32   |
| 5. sınıf                                                                                           | 13  | 3.1  |
| <i>Anne baba medeni hali</i>                                                                       |     |      |
| Evli                                                                                               | 378 | 89.6 |
| Boşanmış                                                                                           | 23  | 5.5  |
| Babası hayatta değil                                                                               | 13  | 3.1  |
| Ayrı yaşıyorlar                                                                                    | 5   | 1.2  |
| Annesi hayatta değil                                                                               | 3   | 0.7  |

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

*Demografik Bilgi Formu.* Araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formunda, katılımcıların demografik özelliklerine (ör., yaş, cinsiyet) yönelik sorular yer almaktadır.

*Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği.* Ölçek, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini belirlemek amacıyla Aitken (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, daha fazla erteleme eğilimine karşılık gelmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Balkıs (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olup test-tekrar test güvenirlik analizlerinde Pearson korelasyon katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Balkıs, 2006). Mevcut araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

*Yetişkin Ebeveyn Kabul Red Ölçeği – Kısa Form.* Ölçek Rohner (2004) tarafından bireylerin çocuklukta yaşadıkları ve ebeveynlerinden algıladıkları kabul ve ret deneyimlerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçekte, anne ve baba için ayrı değerlendirilme yapılmaktadır. Ölçekte toplamda 24 madde ve sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihtimal ve ayrışmamış ret olmak üzere dört alt boyut yer almaktadır. Ölçek maddeleri 4'lü Likert tipi (1 = hiçbir zaman doğru değil, 4 = hemen hemen her zaman doğru) bir derecelendirme gerektirmektedir. Sıcaklık/şefkat boyutundaki maddelerin ters kodlanmasıyla birlikte diğer maddelerin toplamı ölçek toplam puanını vermektedir. Ölçekten alınan puan artıka algılanan ret artmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını Dedeler, Akün ve Batıgün (2017) yürütmüştür. Söz konusu çalışmada alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları anne formunda sıcaklık/şefkat için .88; düşmanlık/saldırganlık için .79; kayıtsızlık/ihtimal için .77 ve ayrışmamış ret için ise .75 olarak bulunmuştur. Baba formunda ise alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları sıcaklık/şefkat için .95; düşmanlık/saldırganlık için .86; kayıtsızlık/ihtimal için .85 ve ayrışmamış ret için ise .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları anne formunda sıcaklık/şefkat için .90; düşmanlık/saldırganlık için .82; kayıtsızlık/ihtimal için .77 ve ayrışmamış ret için .85'tir. Baba formunda ise alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları sıcaklık/şefkat için .93; düşmanlık/saldırganlık için .84; kayıtsızlık/ihtimal için .79 ve ayrışmamış ret için ise .83 olarak bulunmuştur.

*Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği- Kısa Form (DDGÖ-16).* Ölçek bireylerin duygu düzenleme güçlüğü derecelerini ölçmek amacıyla Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi (1= Hemen hemen hiç, 5 = Hemen hemen her zaman) derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, daha yüksek duygu düzenleme güçlüğüne karşılık gelmektedir. Ölçekte toplamda 36 madde bulunmaktadır. Sonraki yıllarda Bjureberg ve diğerleri (2016) ölçeğin 16 maddelik kısa formunu geliştirmiş ve söz konusu ölçeğin kısa formunun Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Yiğit ve Guzey-Yiğit (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kısa formunda ölçek; açıklık, amaçlar, dürtü, stratejiler, kabul etmeme olmak üzere 5 alt boyutta toplanmıştır. Söz konusu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin tamamı için .92 olup alt boyutları için ise .78-.87 aralığında değiştiği gözlenmiştir (Yiğit & Guzey-Yiğit,

2019). Bu araştırmada toplam ölçek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94; açıklık ve amaçlar için .84, dürtü için .86, stratejiler için .87 ve kabul etmeme için .85 olarak bulunmuştur.

### **Analiz**

Araştırma verileri IBM SPSS 25.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda betimsel istatistikler, ortalama puan karşılaştırmaları ve ilişkisellik ele alınmıştır. Söz konusu değerlendirmeler frekans analizi, bağımsız örneklem için T testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi ve aracılık analizleri ile gerçekleştirilmiştir.

### **İşlem**

Araştırmanın yürütülmesi için İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (Karar no: 2024/09-10). Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarını geliştiren ve/veya uyarlayan araştırmacılar ölçek kullanımı için yazılı izinler alınmıştır. Veri toplama işleminin gerçekleştirilmesi amacıyla öğretim üyeleri ile iletişime geçilerek katılımcılara anketin ulaştırılması sağlanmış ve katılımcılara öncelikle bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Veriler Google Forms uygulaması aracılığıyla yapılandırılmış şekilde hazırlanan çevrim içi anket ile toplanmıştır. Anketlerin cevaplanma süresi yaklaşık 15- 20 dakika sürmüştür.

## **BULGULAR**

### **Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması**

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri, ebeveynlerinden algıladıkları kabul ve ret düzeyleri ile duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir (bkz. Tablo 2). Yapılan analiz sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü toplamı ve dürtü, stratejiler ve kabul etmeme alt boyut ortalamalarında cinsiyetler arası farklılık ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, kadınların (*Ort.* = 46.08, *SS* = 14.98) duygu düzenleme güçlüğü ortalamasının erkeklerden (*Ort.* = 38.98, *SS* = 13.42) daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $t(420) = 4.98, p < 0.05$ ). Alt boyutlar incelendiğinde, kadınların (*Ort.* = 5.60, *SS* = 2.09) açıklık puanı ortalamaları, erkeklerden ( $\bar{x} = 4.83, SS = 2.01$ ) daha yüksek bulunmuştur ( $t(420) = 3.75, p < 0.05$ ). Amaçlar alt boyutunda ise benzer biçimde kadınlar (*Ort.* = 10.50, *SS* = 2.99), erkeklerden (*Ort.* = 8.92, *SS* = 3.34) daha yüksek ortalamalara sahiptir ( $t(420) = 5.05, p < 0.05$ ). Ek olarak, kadınların (*Ort.* = 7.79, *SS* = 3.55) dürtü puanı ortalamalarının, erkeklerden (*Ort.* = 6.73, *SS* = 3.09) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t(420) = 3.17, p < 0.05$ ). Benzer şekilde kadınların (*Ort.* = 14.42, *SS* = 5.40) stratejiler puanı ortalamalarının, erkeklerden (*Ort.* = 11.77, *SS* = 4.82)



$< .05$ ), ayrışmamış ret ( $r = .13, p < .05$ ) ve babadan algılanan toplam ret ( $r = .19, p < .05$ ) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Ebeveyn kabul ret ile duygu düzenleme güçlüğü alt boyutları arasındaki ilişkiler anne ve babadan algılanan ret olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Bu kapsamda, anneden algılanan toplam ret; açıklık ( $r = .18, p < .05$ ), dürtü ( $r = .24, p < .05$ ), stratejiler ( $r = .22, p < .05$ ), kabul etmeme ( $r = .15, p < .05$ ) ve toplam duygu düzenleme güçlüğü ( $r = .21, p < .05$ ) ile pozitif yönde ilişkilidir. Babadan algılanan toplam ret, açıklık ( $r = .11, p < .05$ ), dürtü ( $r = .22, p < .05$ ), stratejiler ( $r = .16, p < .05$ ), kabul etmeme ( $r = .14, p < .05$ ) ve toplam duygu düzenleme güçlüğü ( $r = .17, p < .05$ ) ile pozitif yönde ilişkilidir.

### **Akademik Ertelemeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizleri**

Araştırmanın, “Ebeveyn reddi ve duygu düzenleme becerileri akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklindeki araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla iki aşamalı bir hiyerarşik regresyon analizi yürütülmüştür. Analizin ilk aşamasında modele anneden ve babadan algılanan ret değişkenleri dahil edilmiş, ikinci aşamada ise duygu düzenleme güçlüğü değişkeni eklenmiştir. İlk modelin anlamlı olduğu ( $F(2,421) = 10.44, p = .00$ ) ve varyansın %4.7’sini açıkladığı görülmektedir. Modelde anne reddinin [ $\beta = .13, t = 2.10, p = .037$ ] akademik erteleme davranışlarını anlamlı olarak yordadığı ancak baba reddinin [ $\beta = .11, t = 1.80, p = .072$ ] anlamlı olarak yordamadığı bulgulanmıştır. İkinci basamakta ( $F(3,418) = 26.25, p = .00$ ) duygu düzenleme güçlüğü değişkeninin eklenmesiyle birlikte modelin açıklayıcılığı anlamlı biçimde artmış ( $R^2 = .15$ ) ve varyansta %11.1 oranında ek bir açıklama sağlamıştır ( $\Delta R^2 = .111$ ),  $\Delta F(1, 418) = 55.17, p = .00$ . Bu aşamada, duygu düzenleme güçlüğü ( $\beta = .34, t = 7.43, p < .001$ ) akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordayan tek değişken olarak modele anlamlı bir katkı sunmaktadır. Buna karşın, anne reddi ( $\beta = .07, t = 1.24, p = .217$ ) ve baba reddi ( $\beta = .09, t = 1.49, p = .137$ ) değişkenlerinin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Temel Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizleri

|                                     | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    | 17 |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| 1. Akademik erteleme                | -      |        |        |        |        |        |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 2. Anne sıcaklık/şefkat             | -.16** | -      |        |        |        |        |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 3. Anne düşmanlık/saldırganlık      | .19**  | -.53** | -      |        |        |        |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 4. Anne kayıtsızlık/iğmal           | .16**  | -.58** | .70**  | -      |        |        |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 5. Anne ayırışmamış ret             | .15**  | -.53** | .79**  | .72**  | -      |        |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 6. Anne toplam ret                  | .20**  | -.84** | .85**  | .85**  | .83**  | -      |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 7. Baba sıcaklık/şefkat             | -.16** | .56**  | -.30** | -.36** | -.24** | -.48** | -      |       |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 8. Baba düşmanlık/saldırganlık      | .16**  | -.31** | .66**  | .57**  | .59**  | .59**  | -.53** | -     |       |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 9. Baba kayıtsızlık/iğmal           | .18**  | -.38** | .52**  | .68**  | .50**  | .59**  | -.66** | .67** | -     |       |       |       |       |       |       |       |    |
| 10. Baba ayırışmamış ret            | .13**  | -.32** | .57**  | .59**  | .68**  | .59**  | -.54** | .83** | .69** | -     |       |       |       |       |       |       |    |
| 11. Baba toplam ret                 | .19**  | -.50** | .55**  | .59**  | .51**  | .63**  | -.88** | .83** | .86** | .82** | -     |       |       |       |       |       |    |
| 12. Açıklık                         | .32**  | -.16** | .15**  | .17**  | .10*   | .18**  | -.08   | .10*  | .12** | .09   | .11*  | -     |       |       |       |       |    |
| 13. Amaçlar                         | .37**  | -.09*  | .07    | .00    | .04    | .07    | -.08   | .05   | .03   | .04   | .07   | .51** | -     |       |       |       |    |
| 14. Dürtü                           | .29**  | -.18** | .24**  | .19**  | .22**  | .24**  | -.14** | .25** | .17** | .22** | .22** | .53** | .57** | -     |       |       |    |
| 15. Stratejiler                     | .29**  | -.19** | .20**  | .15**  | .17**  | .22**  | -.12** | .16** | .14** | .16** | .16** | .56** | .75** | .70** | -     |       |    |
| 16. Kabul etmeme                    | .29**  | -.11*  | .14**  | .14**  | .12*   | .15**  | -.10*  | .14** | .13** | .16** | .14** | .51** | .55** | .62** | .69** | -     |    |
| 17. Duygu düzenleme güçlüğü toplamı | .37**  | -.18** | .20**  | .16**  | .16**  | .21**  | -.13** | .18** | .14** | .17** | .17** | .70** | .82** | .83** | .93** | .82** | -  |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

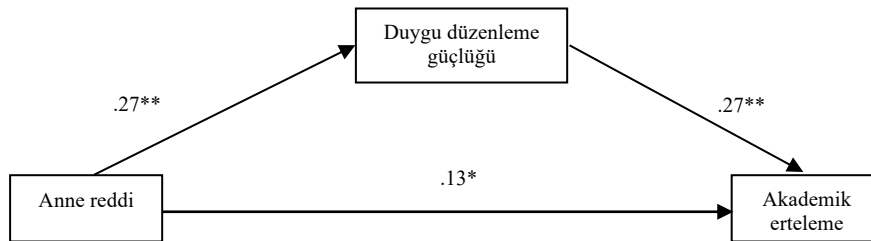
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

### Aracılık Analizleri

Hiyerarşik regresyon analizinde duygu düzenleme becerilerinin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmüş; bu doğrultuda ve araştırmanın son araştırma sorusu kapsamında, ebeveyn reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünü test etmek amacıyla iki ayrı aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık hipotezini test etmek üzere Baron ve Kenny (1986) yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bağımsız değişken (anne ya da baba reddi), bağımlı değişkeni (akademik erteleme) ve aracı değişkeni (duygu düzenleme güçlüğü) yordamalıdır (Baron & Kenny, 1986). İncelemeler PROCESS 3.5.3 versiyonu (Model 4) kullanılarak ve anlamlılık bootstrap (5000 örneklem için) ile elde edilen %95 yanlılık payındaki güven aralıklarıyla incelenmiştir (Hayes, 2013).

Anne reddine ilişkin aracılık analizinde (bkz. Şekil 1), ilk olarak duygu düzenleme güçlüğü bağımlı değişken, anne reddi bağımsız değişken olarak modele dahil edilmiştir. Analiz sonucunda model anlamlı bulunmuş ( $R^2 = .045$ ,  $F(1, 420) = 19.92$ ,  $p < .001$ ) ve anne reddinin duygu düzenleme güçlüğünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ( $B = .27$ ,  $SH = .06$ ,  $p < .001$ , %95 GA [.15, .39]). İkinci modelde, akademik erteleme bağımlı değişken, anne reddi bağımsız değişken olarak modele girmiştir. Model anlamlı bulunmuş ( $R^2 = .040$ ,  $F(1, 420) = 17.54$ ,  $p < .001$ ) ve anne reddinin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ( $B = .20$ ,  $SH = .05$ ,  $p < .001$ , %95 GA [.11, .30]). Üçüncü aşamada anne reddi ve duygu düzenleme güçlüğü değişkenleri birlikte modele dahil edilmiştir ve model anlamlı bulunmuştur ( $R^2 = .154$ ,  $F(2, 419) = 38.15$ ,  $p < .001$ ). Modelde duygu düzenleme güçlüğü akademik ertelemeyi anlamlı biçimde yordarken ( $B = .27$ ,  $SH = .04$ ,  $p < .001$ , %95 GA [.20, .35]); anne reddinin katsayısı ise zayıflamıştır ( $B = .13$ ,  $SH = .05$ ,  $p = .006$ , %95 GA [.04, .22]). Bu model, akademik ertelemedeki toplam varyansın %15.4'ünü açıklamaktadır. Anne reddinin akademik erteleme üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur ( $B = .07$ ,  $SH = .02$ , %95 GA [.03, .11]). Dolayısıyla, duygu düzenleme güçlüğü, anne reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmi aracılık özelliği göstermektedir.

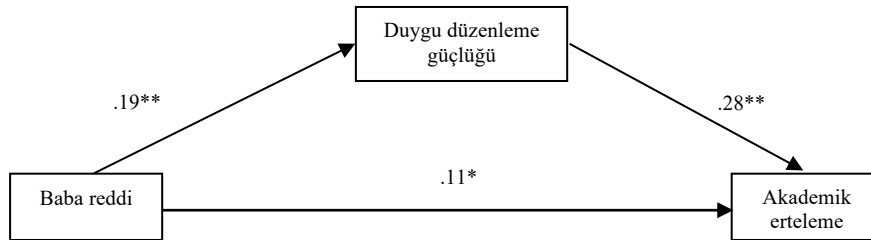
**Şekil 1.** Anne reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rol



\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$

Baba reddine ilişkin aracılık analizinde (Bkz. Şekil 2), ilk olarak duygu düzenleme güçlüğü bağımlı değişken, baba reddi ise bağımsız değişken olarak modele dahil edilmiştir. Analiz sonucunda model anlamlı bulunmuş ( $R^2 = .032$ ,  $F(1, 420) = 13.77$ ,  $p < .001$ ) ve baba reddi duygu düzenleme güçlüğüne anlamlı düzeyde yordamıştır ( $B = .19$ ,  $SH = .05$ ,  $p < .001$ , %95 GA [.09, .28]). İkinci modelde, akademik erteleme bağımlı değişken olarak alınmış ve yalnızca baba reddi bağımsız değişken olarak modele dahil edilmiştir. Bu model anlamlı bulunmuş ( $R^2 = .038$ ,  $F(1, 420) = 16.36$ ,  $p < .001$ ) ve baba reddinin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ( $B = .16$ ,  $SH = .04$ ,  $p < .001$ , %95 GA [.08, .24]). Üçüncü aşamada, hem baba reddi hem de duygu düzenleme güçlüğü birlikte modele dahil edilmiş ve model anlamlı bulunmuştur ( $R^2 = .156$ ,  $F(2, 419) = 38.56$ ,  $p < .001$ ). Bu modelde duygu düzenleme güçlüğü akademik ertelemeyi anlamlı şekilde yordarken ( $B = .28$ ,  $SH = .04$ ,  $p < .001$ , %95 GA [.21, .35]), baba reddinin etkisi azalarak anlamlı kalmaya devam etmiştir ( $B = .11$ ,  $SH = .04$ ,  $p = .004$ , %95 GA [.03, .18]). Model, akademik ertelemedeki varyansın %15.5'ini açıklamaktadır. Modelde dolaylı etki anlamlı bulunmuştur ( $B = .05$ ,  $SH = .02$ , %95 GA [.02, .08]), bu da duygu düzenleme güçlüğüne baba reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığını göstermektedir.

**Şekil 2.** Baba reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğüne aracı rolü



\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$

## TARTIŞMA

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, ebeveynlerden algılanan kabul-ret ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkiler bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi, regresyon analizi ve aracılık analizi yürütülmüştür. Ayrıca, cinsiyetin bu değişkenlerle olan ilişkisi de değerlendirilmiştir. Analizler, akademik ertelemenin cinsiyet açısından farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu, erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışını daha sık sergilediğini öne süren önceki araştırmalarla (ör., Abdi Zarrin & Gracia, 2020; Balkıs & Duru, 2017; Çıkrıkçı & Erzen, 2016; Kassim vd., 2022; Pala vd., 2011; Lu vd., 2022; Nieto-Fernández vd., 2024; Özer vd., 2009; Steel & Ferrari, 2013) çelişmektedir. Bununla birlikte, akademik erteleme konusunda

cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık sunmayan çalışmalar da mevcuttur (ör., Ajayi, 2020; Amoke vd., 2021; Ferrari, 1991; Johnson & Bloom, 1995; Özer, 2011; Schouwenburg, 1992; Şirin, 2011; Zhou, 2020). Alanyazında gözlenen bu farklılıklar, akademik ertelemenin sosyokültürel (ör., kadın ve erkeklere yüklenen toplumsal sorumluluklar), psikolojik (ör., kimlik, öz izleme) veya biyolojik etmenler (ör., risk alma eğilimleri, yürütücü işlevler) ile ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir (Kumru & Thompson, 2003, Özer vd., 2009; Vilca, 2022).

Mevcut çalışmada cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmaması, ölçüm araçlarındaki metodolojik değişkenlikler veya akademik ertelemenin farklı boyutlarına odaklanan ölçeklerin kullanılmasıyla açıklanabilir. Diğer bir taraftan bulgular, akademik ertelemenin cinsiyetten ziyade bireysel ve çevresel değişkenler ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada alanyazında hem erkeklerin hem de kadınların daha fazla erteleme eğiliminde olduğunu ileri süren araştırmaların varlığı, cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisinin mutlak bir belirleyici olmadığını, bağlamsal veya aracı birtakım faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Diğer bir deyişle, bu durum ve mevcut araştırmadaki bulgular, erteleme davranışına yönelik cinsiyetler arasındaki farkların zamanla azalıp akademik erteleme davranışlarının giderek daha çok bireysel ve çevresel faktörler tarafından şekillendiğine dair önemli bir kanıt sunmaktadır.

Korelasyon analizleri akademik ertelemenin, ebeveyn kabul-reddi ve duygu düzenleme güçlüğü ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, bireylerin akademik görevlerini geciktirmeye dayalı görülen erteleme davranışının hem bireysel hem de ailesel/çevresel unsurlar ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Ailesel açıdan incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme deneyimlerinin, erken veya geç dönemlerde ebeveynlerden algılanan olumsuz ebeveynlik pratikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Hiyerarşik regresyon sonuçları, özellikle annenin reddinin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymakta, bu yönüyle ebeveyn tutumlarının öğrencilerin akademik davranışları üzerinde etkisini desteklemektedir. Çalışma örneğinde babaya kıyasla anneye yönelik ret algısının daha belirgin olması, akademik erteleme davranışı açısından annenin etkisinin daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, özellikle geleneksel Türk kültüründe annelerin çocukla daha yoğun duygusal temas içinde olması ve çocuğun gelişimsel süreçlerinde birincil bakım verici rolünü üstlenmesiyle paralel değerlendirilebilir (Erdem vd., 2022; Sen vd., 2014). Bununla birlikte, bu bulgu, literatürde annelerin çocukların davranışlarını düzenleme süreçlerinde babalardan daha fazla rol üstlendiğini ve bu durumun özellikle yaşam rutini ve okul sürecine dair erteleme davranışları üzerinde azaltıcı bir etkisi olabileceğini gösteren çalışmaları desteklemektedir (Milgram & Toubiana, 1999). Ayrıca duygu düzenleme güçlüğüünün ikinci aşamada tek anlamlı yordayıcı olarak ortaya çıkmış olması da erken dönemde yaşanan olumsuz ebeveyn tutumlarının bireyin duygu düzenleme

becerilerini şekillendirdiğine ve bu yolla akademik erteleme davranışına dolaylı olarak zemin hazırladığına işaret ediyor olabilir.

Alanyazında doğrudan ebeveyn reddi ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmasa da söz konusu bulgular, ebeveynlik uygulamaları ve erteleme davranışını ele alan diğer çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Chen ve diğerleri (2022) yüksek düzeyde algılanan otoriter ebeveynliğin, mükemmeliyetçilik boyutu aracılığıyla akademik erteleme ile bağlantılı olabileceğini göstermişlerdir. Söz konusu bulgu, yüksek düzeyde talepkâr özelliklere sahip ebeveynlerin mükemmeliyetçilik ve hataları tolere etmeye yönelik duyulan endişeyi artırma yoluyla akademik ertelemeyi artırabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Nitekim otoriter ebeveynlik, çocukların ebeveynlerinin beklentilerini içselleştirme ve bu doğrultuda kendi performansları için yüksek standartlar belirleme girişimleri ile ilişkili görülmektedir (Chen vd., 2022). Öte yandan bazı araştırmalarda, baba otorite stillerinin -özellikle otoriter tutumların- karar verememe ve kaçınmacı erteleme gibi işlevsel olmayan davranışlarla pozitif ilişkili olduğu, annelerin otorite stillerinin ise bu tür erteleme davranışlarıyla anlamlı ilişki göstermediği belirtilmiştir (Ferrari & Olivette, 1994). Bununla birlikte, ergenlik döneminde annelerin otoriter ve demokratik ebeveynlik tarzlarının, özellikle kız ergenlerde benlik değeri aracılığıyla erteleme eğilimini etkilediği, babaların ise doğrudan etkiler gösterdiği bildirilmiştir (Pychyl vd., 2002). Zhao ve diğerleri (2022, s. 2778) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, ebeveynlerden algılanan özerklik desteği, ortaokul öğrencileri için akademik ertelemeyi negatif yönde yordamaktadır. Bu kapsamda, baskıcı ve reddedici olmayan destekleyici ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin akademik görevleri bir zorunluluk yerine kişisel gelişimlerinin bir parçası olarak görmelerine katkıda bulunarak, öz-düzenleme becerilerini erken dönemlerde güçlendirebileceği söylenebilir. Rothblum ve diğerleri (1986), aşırı derecede eleştirel ve talepkâr ebeveynlerin, çocuklarında başarısızlık korkusunu pekiştirerek, risk almaktan kaçınma ve akademik görevleri erteleme eğilimini artırabileceğini öne sürmüştür. Bu tür ebeveynlik tarzları, çocukların akademik sorumluluklarını bir gelişim fırsatı olarak görmek yerine, hata yapmaktan kaçınılması gereken bir tehdit olarak algılamalarına neden olabilmektedir. Söz konusu araştırmalar, mevcut araştırmada ortaya çıkan ilişkinin altta yatan mekanizmalarını açıklamak üzere belirleyici bir nitelik taşımaktadır. Nitekim, olumlu ebeveyn desteği ile akademik motivasyon ve başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Batoool, 2020; Boonk vd., 2018; Cutrona vd., 1994; Pinquart, 2017; Utami, 2022). Bu anlamda söz konusu ebeveynlik uygulamalarının karşıtı olarak görülen ebeveyn reddi, çocukların akademik sorumluluklarını yerine getirmek yerine, bu görevlerden kaçınma ve erteleme eğiliminde olmalarıyla ilişkili kritik bir rol oynayabilmektedir.

Ebeveyn pratiklerinin öğrencilerin akademik başarı ve erteleme üzerindeki etkileri önemli olmakla birlikte, bu etkinin yalnızca akademik belirleyiciler ile değil aynı zamanda kişilerin öz düzenleme becerileri üzerinden de belirlenebileceği söylenebilir. Nitekim bu araştırma kapsamında, duygu düzenleme güçlüklerinin

akademik erteleme ile ilişkili olduğu ve akademik ertelemeyi yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, duygu düzenleme güçlüğüne anne ve baba reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği gözlenmiştir. Bu noktada bulgular, akademik ertelemenin yalnızca ailesel faktörlerden değil, aynı zamanda bireyin duygu regülasyonu kapasitesinden de etkilendiğini göstermektedir. Söz konusu bulgular alan yazın araştırmaları ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Rad ve diğerleri (2025) tarafından gerçekleştirilen güncel bir çalışmada, öğrencilerin duygusal farkındalık eksikliği, amaçlı davranış gerçekleştirme güçlüğü, duygusal düzenleme stratejilerine sınırlı erişim, dürtü kontrolünde güçlük, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi ve duygusal netlik eksikliği gibi spesifik duygu düzenleme güçlükleri boyutları ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, duygularını düzenlemekte zorlanan kişilerin daha fazla akademik erteleme yaşayabileceklerine dair mevcut araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir. Mohammadi Bytamar ve diğerlerinin (2020, s. 5) çalışmasında, erteleme ile duygu düzenleme güçlüklerinin altı boyutundan biri olan farkındalık hariç tüm boyutların pozitif yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Ek olarak yüksek düzeyde erteleme eğilimi olan bireyler, daha yüksek duygu düzenlemede güçlük puanları bildirmişlerdir. Ülkemizde Duru ve diğerleri (2024, s. 2908) tarafından yapılan çalışmada ise ertelemenin başarısızlık korkusu ve duygu düzenleme güçlükleri ile pozitif ilişkili olduğunu bulgulanmıştır. Paralel biçimde, Pathak ve Kumari (2024) daha yüksek akademik erteleme düzeylerinin, daha zayıf duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Söz konusu ilişkinin iki yönlülük arz eden yapısını vurgulayan biçimde Chen ve Chung (2025) eğitim öğrenim dönemine daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi ile başlayan öğrencilerin, ilk aşamada duygularını düzenlemekte daha fazla zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ek olarak, yüksek düzeyde erteleme eğilimi ile başlayan öğrencilerin, zaman geçtikçe duygusal açıdan zorlanmalarında, erteleme ile başlamayan öğrencilere kıyasla daha belirgin bir artış yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun tam tersi bir süreç olarak, erken dönemdeki duygusal düzenleme zorlukları daha sonra daha şiddetli ertelemeyi öngörmüştür. Bu hususta erteleme ve duygu düzenleme arasında var olan iki yönlü ilişkinin doğası göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

Bu noktada ertelemenin, duygusal açıdan olumsuz yaşantılardan geçici bir kaçış imkanı sunan veya çeşitli motivasyonlar ile kullanılan işlevsel olmayan bir duygu düzenleme stratejisiyle ilişkili biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim bu araştırmanın yordama bulguları göz önünde bulundurulduğunda, duygusal düzenleme açısından zorlanan bireylerin, amaç odaklı davranış ve dürtü kontrolünde zorluk, duygusal açıklık sergileyememe ve etkin duygu düzenleme stratejilerine erişimde yaşanan zorluklar gibi çeşitli faktörler, akademik açıdan ihmalkâr davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Buradan hareketle, duygulara yönelik sağlıklı bir duygu düzenleme yaklaşımı, erteleme davranışını azaltmada etkili bir strateji olarak öne çıkabilecektir (Berking vd., 2013; Eckert vd., 2016;

Wirtz vd., 2013). Dolayısıyla ertelemeyi ele almak adına duygu odaklı stratejilerin incelenmesi önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, duygulara yönelik işlevsel düzenleme stratejilerinin etkin biçimde kullanılmasının erteleme eğilimi ve eşlik eden diğer problemlerin önüne geçilmesi açısından gerekli ve önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Eckert ve diğerlerinin (2016) çalışması söz konusu ihtiyacı destekler ve kanıtlar niteliktedir. Çalışmada, duygu düzenleme becerilerine yönelik sunulan sistematik eğitimin olumsuz birtakım duyguları tolere etme ve değiştirmenin ertelemeyi azalttığını göstermiştir. Söz konusu bulgular ertelemenin üstesinden gelmek adına duygu odaklı stratejilerin ön plana çıkması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu hususta, van Eerde ve Klingsieck (2018) tarafından yürütülen ve 24 araştırmayı içeren meta-analiz çalışması dikkate alındığında, teorik açıdan içeriğinde duygu boyutunu içeren bilişsel davranışçı müdahalelerin erteleme davranışını azaltmada etkili bir yöntem olabileceği göz önünde bulundurulabilir. Dolayısıyla uygulama ve müdahale açısından, bilişsel yeniden yapılandırma ve bilinçli farkındalık (mindfulness) gibi uygulamaların, duygusal düzenleme becerilerini artırmada etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda erteleme davranışını azaltılabileceği de öne sürülebilir (Eisenberg vd., 2004; Pychyl & Sirois, 2016).

Araştırma bulguları bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, duygu düzenleme güçlüklerinin hem doğrudan akademik erteleme ile ilişkili olması hem de ebeveyn reddi ile akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmi aracı rol üstlenmesi, akademik ertelemenin yalnızca dışsal ve çevresel faktörlerin değil, aynı zamanda bireyin içsel/duygusal düzenleme becerilerinin de etkisi altında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ebeveyn reddinin akademik erteleme üzerindeki belirleyiciliği, duygusal süreçlerin yönetilme kapasitesine bağlı olarak güçlenebilmekte veya hafifleyebilmektedir. Başka bir deyişle, ebeveyn reddine maruz kalan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde yaşadıkları güçlük, akademik erteleme eğilimlerini daha belirgin hale getirebilecektir. Bu anlamda, duygu düzenlemede güçlük çeken öğrencilerde ebeveyn reddinin akademik ertelemeyi daha fazla etkileyebileceği söylenebilir. Söz konusu sonuçlar, erteleme davranışının belirlenmesinde bireysel ve ailesel faktörlerin birlikte rol oynadığını ve duygusal zorlukların bu ilişkilerde önemli konumda yer aldığını vurgular niteliktedir.

## **SONUÇ**

Bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ebeveynenden algılanan ret ve duygu düzenleme kapsamında ilk kez inceleyerek ülkemiz alan yazınına önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgular erteleme ile mücadelede yalnızca akademik becerilerin değil, aynı zamanda ebeveyn faktörlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle, müdahale stratejilerinde ailesel açıdan, bireylerin akademik sorumlulukları yerine getirme becerilerini geliştirmek için, ebeveynlere yönelik tutumlarının iyileştirilerek duygusal açıdan

destekleyici ve kabul edici hale getirilmesi adına geliştirilecek psikososyal müdahalelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Ek olarak, bireysel açıdan öğrencilerin duygusal düzenleme becerilerinin desteklenmesine odaklanılması, akademik erteleme davranışını azaltmada etkili olabilecek müdahalelerdendir. Diğer bir ifadeyle akademik ertelemeye yönelik önleme/müdahale programlarının, sadece akademik becerilere değil, aynı zamanda öğrencilerin ailesel faktörlerine ve duygusal düzenleme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik unsurları da içermesi gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında yalnızca üniversite öğrenci örnekleminde veri toplanmış olup ebeveyn bileşeni geriye dönük biçimde sorgulanmıştır. Bu hususta özellikle ebeveyn etkilerinin daha sık ve yoğunlukta görülmesi muhtemel olan çocukluk ve ergenlik dönemindeki daha büyük örneklem grupları ile yapılacak boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak söz konusu ilişkilerin farklı kültürel ve demografik gruplarda nasıl işlediğinin incelenmesi, akademik ertelemeye dair daha bütüncül müdahale modelleri geliştirmeye ve bu alandaki anlayışa katkı sağlayacaktır.

**Yazar Katkı oranı ve Çıkar Çatışması Beyanı:** Çıkar çatışması bulunmamaktadır ve yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

#### KAYNAKÇA

- Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20 (3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pittsburgh.
- Ajayi, O. S. (2020). Academic self-efficacy, gender and academic procrastination. *Epiphany. Journal of Transdisciplinary Studies*, 13 (1), 75-84. <https://doi.org/10.21533/epiphany.v13i1.324>
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3 (4), 363-370. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75415>
- Amoke, C. V., Ede, M. O., Umeano, C. E., Okeke, C. I., Onah, S. O., Ezeah, M. A., & Nwaogaidu, J. C. (2021). Interaction effect of gender on academic procrastination and achievement orientation among in-school adolescents. *International Journal of Higher Education*, 10 (6), 202-212. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n6p202>

- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 45, 1-16.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13 (1), 57-74.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)/Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 18-32.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (1), 105-125.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72 (2), 174-187. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12280>
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). The Adaptive Coping with Emotions Model (ACE Model). *Affect regulation training* içinde (ss. 19-27). New York: Springer.
- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2013). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: A randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82 (4), 234-245. <https://doi.org/10.1159/000348448>

- Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.03.003>
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., ... & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 284-296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Chen, W. L., & Chung, S. H. (2025). Academic procrastination and emotion regulation: Parallel trajectories and reciprocal influences over an academic semester. *Personality and Individual Differences*, 237, 113050. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113050>
- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, 42 (9), 1145-1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.369>
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2016). Gender differences on academic procrastination: Meta-analysis. *Hacettepe University Journal of Education*. 31 (4), 750-761. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2016015387>
- Dedeler, M., Akün, E., & Batıgün, A. D. (2017). Yetişkin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği-Kısa Form'un uyarlama çalışması. *Düşünen Adam*, 30 (3), 181-193. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300302>
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14 (2), 121-140. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0984\(200003/04\)14:2%3C121::aid-per368%3E3.3.co;2-r](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0984(200003/04)14:2%3C121::aid-per368%3E3.3.co;2-r)
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: The mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, 39 (3), 2901-2914. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>

- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75 (1), 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x>
- Erdem, G., Adli-Isleyen, M., Baltalarlı, N., & Kılıç, E. (2022). Low-income Turkish mothers' conceptions and experiences of family life. *Frontiers in Psychology*, 12, 756278. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756278>
- Ferrari, J. R. (1991). Procrastination and project creation: Choosing easy, nondiagnostic items to avoid self-relevant information. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6 (3), 619-628.
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34 (1), 127-137. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2247>
- Ferrari, J. R., & 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., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Assessment of academic and everyday procrastination. C. R. Synder (Ed.), *Procrastination and task avoidance* içinde (ss. 47-70). Springer.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39 (2), 199-215. <https://doi.org/10.1023/A:1018768715586>
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-489. <https://doi.org/10.1007/BF01175730>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46 (2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45 (5), 406-411. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.015>
- Harriott, J. S., Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (1996). Distractibility, daydreaming, and self-critical cognitions as determinants of indecision. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (2), 337-344.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78 (2), 611-616. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12 (3), 256–262.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 127–133. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00109-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00109-6)
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25 (1), 14-24.
- Kamber, E., Fuke, T. S., Alunni, M., & Mahy, C. E. (2024). Procrastination in early childhood: Associations with self-regulation, negative affectivity, and the home environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.09.002>
- Kassim, F., Samiun, N. S., Ahmad, N., Zamri, N. A. A. Z. A., & Kamarulzaman, W. (2022). Gender difference in procrastination among university students. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 4 (3), 11-22.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kumru, A., & Thompson, R. A. (2003). Ego identity status and self-monitoring behavior in adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 481–495. <https://doi.org/10.1177/0743558403255066>

- 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)
- Lee, S. M., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal*, 14 (3), 253-259. <https://doi.org/10.1177/1066480706287654>
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 719425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>
- Ma, C., & Song, J. (2023). Parental emotional neglect and academic procrastination: The mediating role of future self-continuity and ego depletion. *PeerJ*, 11, e16274. <https://doi.org/10.7717/peerj.16274>
- Manzeske, D. P., & Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development*, 16, 223-229. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9068-9>
- Markiewicz, K., & Stencel, M. (2023). Procrastination and parenting styles in retrospective evaluation of adolescents. *The New Educational Review*, 73, 215-225. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.23.73.3.16>
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & 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)
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 345-361.
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11, 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

- Nieto-Fernández, S., Faure-Carvalho, A., Calderon, C., & Gustems, J. (2024). Procrastination among university students: A study investigating sociodemographic and psychological factors. *International Journal of Instruction*, 17 (2), 367-382. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17221a>
- Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000). I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College & Research Libraries*, 61 (1), 45-54. <https://doi.org/10.5860/crl.61.1.45>
- Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Pala, A., Akyıldız, M., & 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>
- Pathak, P., & Kumari, T. (2024). Academic procrastination as a predictor of emotional regulation among university students. *Journal of Positive School Psychology*, 8 (1), 289-302.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with internalizing symptoms in children and adolescents: A meta-analysis. *Marriage & Family Review*, 53 (7), 613-640. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1247761>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Ed.), *Procrastination, health, and well-being* içinde (ss. 163-188). Academic Press.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33 (2), 271-285. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9)
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33 (3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>

- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, 15 (1), 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (2), 288-302. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026643>
- Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. New Haven, CT: HRAF Press.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59 (8), 830. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.59.8.830>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 387-394. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6 (3), 225–236. <https://doi.org/10.1002/per.2410060305>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* içinde (ss. 3–17). American Psychological Association.
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022). “I’ll worry about it tomorrow”—Fostering emotion regulation skills to overcome procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13, 780675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sen, H., Yavuz-Müren, H. M., & Yağmurlu, B. (2014). *Parenting: The Turkish context*. H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures* içinde (ss. 179–192). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_13)
- Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12 (4), 889–903.
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and*

*Individual Differences*, 47 (8), 906-911.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.013>

- Sinta, T., Sugiyono, S., & Sunawan, S. (2022). The predictor of emotional regulation on academic procrastination. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11 (3), 183-188.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509. <https://psycnet.apa.org/doi/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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?. *Personality and Individual Differences*, 48 (8), 926-934. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27 (1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51 (1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25 (1), 49-60. <https://doi.org/10.1023/A:1026474715384>
- Şirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6 (5), 447-455.
- Tibbett, T. P., & Ferrari, J. R. (2015). The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and Individual Differences*, 82, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.014>
- Tice, D. M., Baumeister, R. F., & Zhang, L. (2004). The role of emotion in self-regulation: Differing role of positive and negative emotions. P. Philippot & R. S. Feldman (Ed.) *The regulation of emotion* içinde (s. 213-226). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Utami, A. Y. (2022). The role of parental involvement in student academic outcomes. *Journal of Education Review Provision*, 2 (1), 17-21. <https://doi.org/10.55885/jerp.v2i1.156>
- van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Vilca, L.W. (2022). The moderating role of sex in the relationship between executive functions and academic procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 13, 928425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928425>
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. A. M. Kring & D. M. Sloan (Ed.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* içinde (ss. 13–37). The Guilford Press.
- Wirtz, C., Hofmann, S. G., Rieper, H., & Berking, M. (2013). Emotion regulation predicts anxiety over a five-year interval: A cross-lagged panel analysis. *Depression and Anxiety*, 31, 87-95. <https://doi.org/10.1002/da.22198>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12, 381-399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Woo, V. M. W., & Yeo, K. J. (2019). Parenting styles and procrastination behaviors. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8, 1007-1013. <https://doi.org/10.35940/ijeat.F1112.0986S319>
- Yiğit, İ., & Guzey-Yiğit, M. (2019). Psychometric properties of Turkish version of difficulties in emotion regulation scale-brief form (DERS-16). *Current Psychology*, 38, 1503-1511. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9712-7>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in The Community*, 46 (2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Zhao, W., Wang, X., Li, J., Li, Q., & Chen, C. (2022). “Time is My Own Treasure”: Parental autonomy support and academic procrastination among Chinese adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 2773-2782. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S373033>
- Zhou, M. (2020). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Current Psychology*, 39 (4), 1445–1453. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9851-5>