

## Öz Güven ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisinde Psikolojik Sağlamlığın Aracı Rolü<sup>1</sup>

### The Mediating Role of Psychological Resilience in the Relationship Between Self-Confidence and Academic Procrastination

Lütfiye Nur Yıldırım<sup>1</sup>, Hazal Duman Alptekin<sup>2\*\*</sup>

<sup>1</sup>Psikolog, Bir Umut Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezi, lutfiyenuur.2001@gmail.com,  
<https://orcid.org/0009-0001-6563-6822>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İşletme Bölümü,  
hazal.duman.alptekin@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8893-4622> \*\*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi/Received : 25.04.2026 Kabul tarihi/Accepted: 03.06.2026 Yayın tarihi/Published:30.06.2026

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilişsel teori varsayımlarından hareketle öz güven ile akademik erteleme arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolünü incelemektir. Araştırma, bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 350 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama metodolojisinin esas alındığı çalışma kapsamında katılımcı verileri, çevrimiçi ve yüz yüze anket yöntemleriyle toplanmıştır. Spesifik olarak, veri toplama sürecinde “Öz Güven Ölçeği”, “Akademik Erteleme Ölçeği” ve “Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmış olup, ölçeklerin yapısal geçerlilikleri AMOS programı aracılığıyla test edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın ana yapısını oluşturan hipotez testlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS paket programı ve PROCESS Macro eklentisinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında öne çıkan sonuçlar incelendiğinde, öz güven ile akademik erteleme davranışı arasında negatif ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ), öz güven ile psikolojik sağlamlık arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ) bulunmuştur. Bununla birlikte psikolojik sağlamlığın akademik ertelemeyi anlamlı biçimde azalttığı ( $B = -0.301$ ,  $p < .001$ , %95 GA [-0.464, -0.138]) ve psikolojik sağlamlığın öz güven ve akademik erteleme ile ilişkisinde aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz güven, akademik erteleme, psikolojik sağlamlık, sosyal bilişsel teori, üniversite öğrencileri

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mediating role of psychological resilience in the relationship between self-confidence and academic procrastination, based on the assumptions of Social Cognitive Theory. The study was conducted with the participation of 350 university students enrolled at a foundation university. Within the scope of the study, which was based on a correlational survey methodology, participant data were collected through both online and face-to-face questionnaire methods. Specifically, the “Self-Confidence Scale”, “Academic Procrastination Scale”, and “Psychological Resilience Scale” were used in the data collection process, and the structural validity of the sca-les was tested using the AMOS program. In addition, the SPSS statistical package and the PROCESS Macro extension were utilized to test the hypotheses forming the main framework of the study. The findings revealed a negative relationship between self-confidence and academic procrastination ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ), and a statistically significant positive relationship between self-confidence and psychological resilience ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ). Furthermore, psychological resilience was found to significantly reduce academic procrastination ( $B = -0.301$ ,  $p < .001$ , 95% CI [-0.464, -0.138]) and to play a mediating role in the relationship between self-confidence and academic procrastination.

**Keywords:** Self-confidence, academic procrastination, psychological resilience, social cognitive theory, university students

<sup>1</sup> Bu araştırma, Bu araştırma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı tarafından desteklenen 1919B012400904 numaralı projeden türetilmiştir.

## GİRİŞ

Bugün değil yarın yaparım motivasyonu ile şekillenen erteleme davranışı, sorumlulukların bilinçli olarak gerçekleştirilmemesi ve buna dayalı olumsuz sonuçların kabulüyle sürdürülen genel davranış kalıbına işaret etmektedir (Steel, 2007). Bilimsel anlamda ertelemeye dayalı araştırmaların öne çıkışı 20 yüzyılın ikinci yarısında kendini gösterirken, ilgili dönemde erteleme eğilimi bağlamdan bağımsız genel bir psikolojik bir süreç olarak konumlandırılmaktadır. İlgili duruma karşın ilerleyen dönemlerde bağlamın etkisi ve dinamikleriyle öne çıkan farklılıklar modern yaşantının gereklilikleriyle ertelemenin farklı türlerinin hayatımıza girmesine imkan sağlamıştır (Sirois, 2023). Bu noktada karşımıza çıkan akademik erteleme davranışı eğitim alanına özgü bir tür olup ders çalışma, ödev yapma veya sınava hazırlanma gibi akademik sorumlulukların ertelenmesine işaret etmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Spesifik olarak uluslararası literatürdeki araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaklaşık %50'sinin akademik görevlerini düzenli olarak ertelediği, bazı çalışmalarda ise, bu oranın farklılaşan sorumluluklar ile akademik erteleme eğiliminin %90'e kadar ulaştığı görülmektedir (Steel, 2007; Ahmed vd., 2023; Ramadhani vd., 2026). Benzer şekilde ulusal literatürde gerçekleşen araştırmalarda Türkiye'deki genç popülasyonda akademik ertelemenin sıklıkla altı çizilen yaygın bir davranış kalıbı olduğuna işaret ederken, öğrencilerin yaklaşık %45-%55'inin akademik görevleri sıklıkla ertelediği ve bu davranışın bireysel ve çevresel değişkenlere göre farklılaştığına işaret etmektedir (Balkıs vd., 2006; Özer ve Altun., 2011; Duru ve Balkıs, 2014; Yaman ve Yaman, 2025). İlgili bulgular bir arada değerlendirildiğinde, akademik erteleme davranışının evrensel bir davranış eğilimi olduğu öne çıkarken, akademik ertelemeyi etkileyen faktörlerin sıklıkla araştırılan bir alan olarak karşımıza çıkmasına imkan sağlamıştır. Örneğin, Aydın ve Koçak (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin akademik erteleme davranışları ile negatif korelasyona sahip olduğu ve zaman yönetimi becerisi arttıkça erteleme eğiliminin azaldığı tespit edilmiştir. Akdoğan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise duygu durumu dinamiklerinin altı çizilirken, depresyon ve anksiyete düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme davranışının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelik ve Odacı (2015) ise cinsiyetin akademik erteleme davranışında belirleyici bir faktör olabileceğini ve erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İncelenen bu faktörler bireyden kaynaklı psikolojik ve demografik unsurların süreçteki önemini gösterirken, sosyal bilişsel teori perspektifinden süreç incelendiğinde akademik ertelemenin yalnızca içsel eğilimlerle ve demografik faktörlerle açıklanmasının yeterli olmadığı, bilişsel (inançlar), davranışsal (öz düzenleme) ve çevresel (sosyal destek, öğrenme ortamı) faktörlerin karşılıklı etkileşiminin akademik erteleme davranışının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bandura, 1986; Schunk ve DiBenedetto, 2020). Spesifik olarak, sosyal bilişsel teorisinin kurumsal altyapısını literatüre kazandıran Albert Bandura'ya (2014) göre bireylerin sorumluluklarını başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını temsil eden öz yeterlilikleri ve kendilerine yönelik genel değerlendirmelerini yansıtan öz güvenleri, sorumluluklara dayalı davranışların başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasında belirleyici rol oynamaktadır (Luszczynska ve Schwarzer, 2005). Her ne kadar öz güven ve öz yeterlilik kavramları literatürde zaman zaman birbirini yerine kullanılsa da (Saha vd., 2024), sosyal bilişsel teori temelinde farklı psikolojik yapıları temsil etmektedir (Feltz ve Öncü, 2014). Bu noktada öz güven, yalnızca belirli bir performans odağına dayalı beklentileri değil, bireyin genel benlik algısını ve kendine yönelik olumlu değerlendirmelerini kapsayan üst düzey bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir (Akın, 2007). Schunk ve DiBenedetto (2020) sosyal bilişsel teori ve

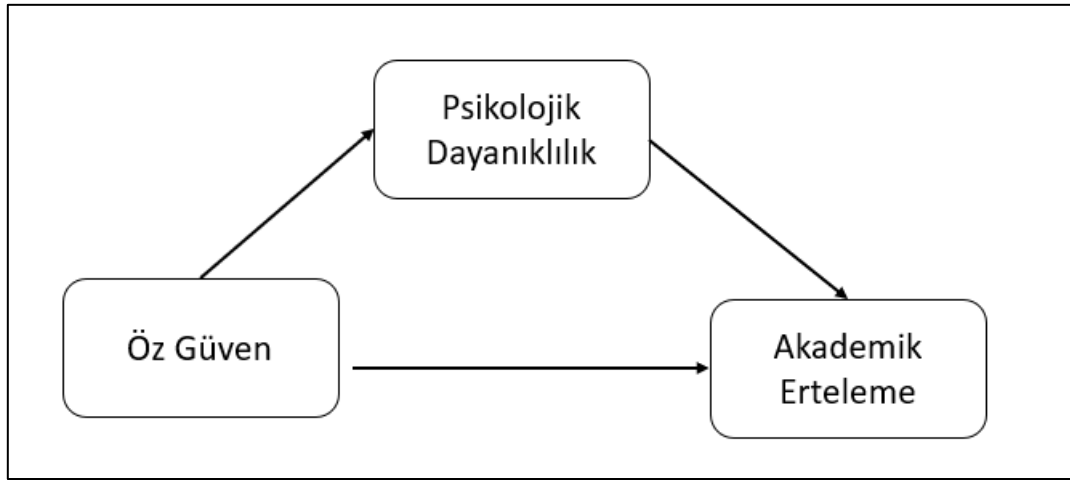
motivasyonel süreçleri bir arada değerlendirdiği çalışmasında, öz güvenin bireylerde uyandırdığı olumlu değerlendirmelerinin, karşılaştığı güçlükler karşısında daha fazla çaba göstermesine ve zorlu koşullara uyum sağlamasına imkan sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bandura (1986; 1997; 2001) öz güvenin başa çıkma yeterliliğine ilişkin güçlü bir inanç sistemine işaret ettiğini ve bireylerin kaotik, stresli süreçlerde başa çıkma kabiliyetini destekleyerek psikolojik sağlamlıklarını etkilediğini vurgulamaktadır. Her ne kadar sosyal bilişsel teori kapsamında birey davranışlarını düzenlemede öz yeterlilik kadar, öz güvenin de etkin bir unsur olduğu öne çıksa da, öğrencilerde yerleşik bir probleme işaret eden akademik erteleme kapsamında araştırmaların ağırlıklı olarak öğrencilerin öz yeterlilikleri temelinde ele alındığı görülmektedir (Cerino, 2014; Graff, 2019; Ataş ve Kumcağız, 2020; Rad vd., 2025). Bu noktada üst düzey benlik algısını yansıtan öz güvenin akademik erteleme bağlamında ilişkisine odaklanan araştırmalar literatürde kısıtlı bir birikimi yansıtmaktadır (Reska ve Taufik, 2019; De la Fuente vd., 2021; Wei vd., 2023). Örneğin Wei vd. (2023), lisansüstü öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada akademik erteleme ile öz güven arasında negatif yönlü ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. De la Fuente vd. (2021) ise, davranışsal öz güvene odaklandıkları araştırma kapsamında öz güven arttığında önce öğrencilerin erteleme gerekçeleri azaldığını, bunun sonucunda da erteleme davranışlarının gerilediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Reska ve Taufik (2019), lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada düşük öz güven sergileyen öğrencilerin sorumluluk alma, karar verme ve harekete geçme gibi motivasyonlarının zayıf olduğunu, ilgili durumun ise akademik ertelemeyi tetiklediğini bulmuşlardır. Öz güven ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi öne çıkaran bu kısıtlı bilgi birikimi değerli olmakla birlikte, literatürde öne çıkan bir diğer önemli kısıt ise öz güven ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi şekillendiren psikolojik motivasyonların ne olduğu ile ilişkilidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen literatür taramasında doğrudan öz güven ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi şekillendiren bir araştırmaya rastlanamamış olup, var olan aracılık araştırmaların ağırlıklı olarak öz yeterlilik ve akademik erteleme davranışı ilişkisi temelinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (Duru ve Balkıs, 2014; Ataş ve Kumcağız, 2020; Özdemir vd., 2021; Rustamov vd., 2023). Mevcut durumdan hareketle, bu çalışmada öz güven ve akademik erteleme arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın aracı rolünün araştırılması amaçlanmıştır. İlgili amaç esasında psikolojik dayanıklılığa aracı bir rol tayin edilmesinin gerekçeleri ise 2 teorik varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan ilki öz güven ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Sosyal bilişsel teoriye göre bireyin kendi yeteneklerine ilişkin olumlu değerlendirmelerini yansıtan öz güveni, bireylerin kendilerini strese sokan durumlarını tehdit olarak değil, yönetilebilir bir meydan okuma olarak algılamasını sağlayarak psikolojik dayanıklılığı güçlendiren önemli bir kişisel kaynak olarak değerlendirilmektedir (Wille vd., 2025). İlgili savı destekler nitelikte Pınar vd. (2018) öz güven ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve öz güven düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılığın da arttığını ortaya koymuştur. İlgili bulgulardan hareketle öz güven ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu varsayılmıştır. İkinci olarak çalışma kapsamında psikolojik dayanıklılığın akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olabileceği varsayılmıştır. Spesifik olarak literatür incelendiğinde psikolojik dayanıklılık bireyin akademik yaşamda karşılaştığı stres, başarısızlık ve zorluklar karşısında uyum sağlayabilmesini ve işlevselliğini sürdürebilmesini sağlayan önemli bir psikolojik motivasyon olarak karşımıza çıkmaktadır (Masten, 2001). Bu kapsamda Guo vd. (2024) psikolojik dayanıklılık ile akademik erteleme arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu tespit ederken, var olan diğer araştırmalar da psikolojik dayanıklılık arttıkça akademik erteleme düzeyinin azaldığını ortaya koymaktadır (Rahmani vd., 2025; Zhang vd., 2025). Tüm bu açıklamalar ve öz güven ile akademik erteleme arasındaki mevcut araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde (Reska ve Taufik, 2019; De la Fuente vd., 2021; Wei vd., 2023), öz güven ve akademik erteleme arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın aracı rol üstlenebileceği

varsayılmış olup, gerçekleştirilen araştırmanın akademik erteleme davranışının şekillenmesi ve mücadele süreçlerine yönelik var olan bilgi birikimine katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

“Üniversite öğrencilerinin sergilediği öz güven ve akademik erteleme davranışı ilişkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rolü nedir?” araştırma sorunsalı üzerine kurgulanan araştırmanın yöntemi nicel desende tasarlanmış olup, temel aracılık modeli esas alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada esas alınan ve değişkenler arası ilişkileri yansıtan araştırma modeli (Şekil 1) ve hipotezler aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Araştırma modeli

H1: Öğrencilerin öz güven düzeyleri akademik erteleme davranışlarını anlamlı biçimde etkilemektedir.

H2: Öğrencilerin öz güven düzeyleri psikolojik sağlamlıklarını anlamlı biçimde etkilemektedir.

H3: Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları akademik erteleme davranışlarını anlamlı biçimde etkilemektedir.

H4: Öğrencilerin öz güven düzeylerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlık aracı rol oynamaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören yaklaşık 10.000 lisans öğrencisi kapsamaktadır. Tam sayımın kısıtları zaman ve maliyet açısından güç olması nedeniyle araştırma kapsamında olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Bu kapsamda örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde G\*Power 3.1 programı kullanılarak güç analizine başvurulmuştur. Analiz sürecinde, küçük düzey etki büyüklüğü ( $f^2 = 0.05$ ), %95 güven düzeyi ( $\alpha = .05$ ) ve %80 istatistiksel güç ( $1-\beta = .80$ ) esas alınarak, regresyon temelli aracılık modeli temelinde minimum örneklem büyüklüğünün 263 katılımcı olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kapsamında sürece dahil olan öğrencilerin kişisel bilgileri ve akademik profillerini belirleyebilmek adına "Demografik Bilgi Formu", öğrencilerin öz güven düzeylerini ölçmek

amacıyla “Öz Güven Ölçeği”, akademik erteleme eğilimini belirlemek amacıyla “Akademik Erteleme Ölçeği” ve “Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde veri kalitesini artırmak ve dikkatsiz katılımcıların neden olduğu sapmaların önüne geçebilmek adına 2 adet dikkat ölçer soru (Ör: *Bu soruyu okuyorsanız lütfen kararsızım seçeneğini işaretleyiniz*) anket formuna eklenmiştir.

#### *Demografik Bilgi Formu*

Araştırma kapsamında kullanılan ölçüm aracının ilk bölümünü oluşturan demografik bilgi formu içerisinde katılımcıların demografik özellikleri ve akademik durumlarına ilişkin 9 ifadeyi içermektedir. Spesifik olarak, demografik temelde yaş, cinsiyet ve gelir durumu ölçüm aracında yer alırken, akademik durum açısından not ortalaması, fakülte ve sınıf düzeyi sorgulanmıştır. İlgili ifadeler ek olarak, katılımcıların akademik ertelemeye yönelik bakış açılarını değerlendirmek adına 3 ayrı davranış paternine (göreve başlamada zorlanma, sorunların üstesinden gelme, zorlayıcı koşullar ile baş etme) ilişkin ifadeler ilgili bölümde yer verilmiştir.

#### *Öz Güven Ölçeği*

Araştırma kapsamında öğrencilerin kendilerine yönelik genel yeterlilik ve değer algısını yansıtan öz güveninin ölçümünde Akın (2007) tarafından geliştirilen öz güven ölçeğine yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçüm aracı 5’li likert yapı ve 33 ifadeden oluşmaktadır. İlgili ifadelerin yapısal dağılımı “İç Öz Güven” ve “Dış Öz Güven” olmak üzere 2 boyutu temsil etmektedir. İç öz güven boyutu öğrencilerin kendilerine verdiği değer, pozitif düşünme ve kendilerini değerlendirmelerine yönelik ifadeleri içerirken (Ör: *Öz eleştiri yapabilirim, kendimi başarılı bir insan olarak görürüm vb.*), dış öz güven boyutu ise sosyal çevre uyaranlarına dayalı değerlendirmelerini (Ör: *Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım vb.*) içermektedir.

#### *Akademik Erteleme Ölçeği*

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Çakıcı (2003) geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Spesifik olarak düzenli ders çalışma ve akademik erteleme olmak üzere 2 ayrı zıt boyuttan oluşan ölçek kapsamında, 12 ifadeden oluşan akademik erteleme boyutu çalışma amaçları doğrultusunda dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 5’li likert yapıda dizayn edilen ölçüm aracı “*Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm*”, “*Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım*” gibi akademik temelde davranış paternlerine yönelik ifadeleri içermektedir.

#### *Psikolojik Sağlamlık Ölçeği*

Veri toplama aracının son bölümünde öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyini belirlemek amacıyla Arslan (2015) tarafından geliştirilen “Yetişkin Psikolojik Sağlamlık” ölçeğine yer verilmiştir. İlgili ölçüm aracı dört alt boyuta sahip olup, ilişkisel kaynaklar boyutu bireyin aile dışı ilişki ağlarından aldığı desteğe dayalı algıyı, ailesel kaynaklar boyutu aile içi destek sistemini, kültürel/bağlamsal kaynaklar boyutu değerler ve normlar eşliğinde şekillenen kurumsal yapıların sunduğu destek sistemini ve son olarak bireysel kaynaklar ise bireyin öz düzenleme ve kendine dayalı değer sistemini yansıtmaktadır. Spesifik olarak 21 ifadeden oluşan ölçek, 5’li likert yapıya sahiptir.

#### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama adımına geçilmeden önce xxx Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (2025/04/26 sayılı ve 30.04.2025 tarihli) izin alınmıştır. Veri toplama işlemi 15.05.2025-01.09.2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Süreçte, katılımcılara ulaşmak amacıyla hazırlanan anket formu birebir ve online olmak üzere iki kanaldan erişime açılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar, araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin topluluk alanlarında

(kafeteryalar, yemekhane, kütüphane vb.) anket formunu QR kod oluşturularak paylaşırken, eş zamanlı olarak üniversitenin sosyal medya kanallarında ve topluluk sayfalarında anket linki paylaşarak katılımcı çeşitliliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. 5 ay süren veri toplama süreci sonunda farklı fakültelerde eğitim gören 408 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama periyodunun tamamlanmasının ardından elde edilen veriler IBM SPSS 25 programına aktarılmış ve veri setinin oluşturulması gerçekleştirilmiştir. Spesifik olarak, veri toplama sürecinde 408 anket formu elde edilmiş olup, bunların 212'si birebir (yüz yüze), kalan kısmı ise online anket yöntemi ile toplanmıştır.

Online anketlere verilen yanıtlar Google Forms üzerinden Excel formatında dışa aktarılmış, ardından SPSS 25 programı ile uyumlu olacak şekilde kodlamaları yapılarak SPSS veri tabanına yüklenmiştir.

Birebir toplanan 212 anket formu ise araştırmacılar tarafından anket formunda yer alan tüm maddeler dikkate alınarak elle SPSS programına girilmiş ve ilgili değişkenler sistematik biçimde kodlanmıştır.

Veri toplama sürecinde farklı veri toplama yöntemlerinin kullanmasından kaynaklı olarak, mevcut sürecin araştırma değişkenleri üzerinde sistematik bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek amacıyla, yüz yüze ve çevrimiçi veri toplama grupları arasında bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz neticesinde, araştırmada yer alan temel değişkenler açısından veri toplama yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ( $p > .05$ ). İlgili noktadan hareketle, veri toplama sürecinde elde edilen her iki veri setinin de aynı evreni temsil ettiği ve ortak bir veri seti altında birleştirilerek analiz edilmesinin metodolojik açıdan uygun olduğu değerlendirilmiş ve veri setleri birleştirilmiştir.

Veri giriş sürecinin tamamlanmasının ardından, oluşturulan SPSS veri tabanı üzerinde kayıp veriler, ölçek maddelerine verilen yanıtlar ve ölçüm aracı içerisine yerleştirilen dikkat kontrol soruları ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu kontroller sonucunda, dikkatsiz yanıt verdiği belirlenen 58 katılımcının anket formu veri setinden çıkarılmıştır. Tüm kodlama, veri temizleme ve kontrol adımlarının tamamlanmasıyla birlikte, 350 katılımcıyı içeren nihai veri seti analiz için hazır hale getirilmiştir.

Analiz sürecinde araştırma modeli ve kullanılan ölçüm araçlarının geçerlilik testlerinin yapılmasında AMOS paket programı aracılığı ile doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş, güvenilirlik, betimsel analizler ve korelasyon temelli ilişki testlerinde ise SPSS paket programından faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında test edilen aracılık ilişkisinde ise PROCESS Makro eklentisi kullanılarak Model 4 parametreleri uygulanmıştır.

**BULGULAR VE TARTIŞMA**

Araştırmanın nihai örneklemini oluşturan 350 üniversite öğrencisine ait temel demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Profillerine Dayalı Bulgular

| Cinsiyet           | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
|--------------------|-------------|--------------|
| Kadın              | 231         | 66,0         |
| Erkek              | 119         | 34,0         |
| Yaş                | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
| 18-21              | 234         | 66,9         |
| 22-25              | 98          | 28,0         |
| 26-31              | 14          | 4,0          |
| 32-36              | 1           | 0,3          |
| 37 ve üzeri        | 3           | 0,9          |
| Gelir              | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
| 23.000 TL ve altı  | 231         | 66,0         |
| 23.001 – 35.000 TL | 37          | 10,6         |
| 35.001 – 55.000 TL | 32          | 9,1          |
| 55.001 TL ve üzeri | 50          | 14,3         |
| <b>Toplam</b>      | <b>350</b>  | <b>100,0</b> |

Tablo 1’de sunulan sonuçlara göre, cinsiyet dağılımı açısından katılımcıların çoğunun kadın öğrencilerden oluştuğu (%66), erkeklerin ise %34 bir çoğunluğu yansıttığı görülmektedir.

Yaş dağılımına bakıldığında ise, katılımcıların büyük çoğunluğunu (%66,9) 18-21 yaş aralığındaki öğrencilerin oluşturduğu ve üniversite öğrencilerinin eğitim yaşı ile ilgili bulgunun paralellik gösterdiği görülmektedir.

Gelir düzeyleri açısından yapılan incelemede ise, öğrencilerin yarısından fazlasının (%66) 23.000 TL ve altı gelir grubunda yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında genel demografiklerin yanı sıra katılımcıların akademik profiline yönelik sorularda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Akademik Profillerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

| Not Ortalaması | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------------|-------------|-----------|
| 2.00 ve altı   | 25          | 7,1       |
| 2.00 – 2.49    | 60          | 17,1      |

| 2.50 – 2.99                                  | 112         | 32,0         |
|----------------------------------------------|-------------|--------------|
| 3.00 – 3.49                                  | 116         | 33,1         |
| 3.50 - 4.00                                  | 37          | 10,6         |
| Fakülte                                      | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
| Hukuk Fakültesi                              | 39          | 11,1         |
| Tıp Fakültesi                                | 2           | 0,6          |
| Sağlık Bilimleri Fakültesi                   | 112         | 32,0         |
| Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi          | 6           | 1,7          |
| Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi      |             |              |
| İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi | 19          | 5,4          |
| Eğitim Fakültesi                             |             |              |
| Diş Hekimliği Fakültesi                      | 127         | 36,3         |
| İlahiyat Fakültesi                           |             |              |
| Veteriner Fakültesi                          | 19          | 5,4          |
|                                              | 22          | 6,3          |
|                                              | 1           | 0,3          |
|                                              | 3           | 0,9          |
| Sınıf Düzeyi                                 | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
| Hazırlık                                     | 6           | 1,7          |
| 1. Sınıf                                     | 78          | 22,3         |
| 2. Sınıf                                     | 116         | 33,1         |
| 3. Sınıf                                     | 74          | 21,1         |
| 4. Sınıf                                     | 68          | 19,4         |
| 5. Sınıf                                     | 7           | 2,0          |
| 6. Sınıf                                     | 1           | 0,3          |
| <b>Toplam</b>                                | <b>350</b>  | <b>100.0</b> |

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerinin not ortalaması açısından dağılımları, 3.00–3.49 aralığı (%33.1) ve 2.50–2.99 (%32) aralığında ağırlık kazandığı öne çıkarken, ilgili durum katılımcıların ortalama üstü bir başarı grafiğine sahip olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Dahası eğitim alanı açısından katılımcıların çoğunluğunun (%36.3) İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesinde öğrenim gördüğü, ilgili fakülteyi Sağlık Bilimleri Fakültesinin (%32) takip ettiği ve sınıf düzeyi bakımından katılımcıların yarısından fazlasının (%55.4) birinci ve ikinci sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında ortalama açısından güçlü akademik profil çizen örneklemin erteleme ve mücadele paternlerinin

anlaşılması adına 3 ayrı soru sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcı yanıtlarına ilişkin bulgular (Tablo 3), katılımcıların erteleme eğilimi ve buna dayalı davranışları açısından (Herhangi bir göreve başlamada/devam ettirmede zorlanma) homojen bir dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Spesifik olarak, katılımcıların %49.1'i bir göreve başlamada zorlandığını beyan ederken, %50.9'u ise herhangi bir zorluk yaşamadıklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 3. Katılımcıların Davranış Paternlerine İlişkin Frekans(f) ve Yüzde(%) Dağılımları

| Değişken                                                        | Yanıt | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
|-----------------------------------------------------------------|-------|-------------|--------------|
| Herhangi bir göreve başlamada/devam ettirmede zorlanma          | Evet  | 172         | 49,1         |
|                                                                 | Hayır | 178         | 50,9         |
| Sorunların üstesinden gelebileceğine inanma                     | Evet  | 299         | 85,4         |
|                                                                 | Hayır | 51          | 14,6         |
| Zorlayıcı Yaşam Koşullarına Karşı Baş Etme Becerileriniz Yüksek | Evet  | 265         | 75,7         |
|                                                                 | Hayır | 85          | 24,3         |
| <b>Toplam</b>                                                   |       | <b>350</b>  | <b>100.0</b> |

Katılımcıların sorunların üstesinden gelme ve zorlayıcı koşullarla baş etme algılarına dayalı cevapları güçlü bir profil çizerken, öğrencilerin %85.4'ü sorunların üstesinden gelebileceklerine inandığını ve %75.7'si zorlayıcı yaşam koşulları ile başa çıkabileceğini beyan etmişlerdir (Tablo 3).

Araştırma kapsamında katılımcı profillerine yönelik frekans ve yüzde dağılımlarının hesaplanmasının ardından veri toplama sürecinde kullanılan ölçüm araçlarının psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda ölçüm araçları ve ölçüm modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ve bunun sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçüm Araçları ve Ölçüm Modeline İlişkin DFA Uyum İndeksleri

| Ölçek / Model               | $\chi^2/df$ | RMSEA | GFI  | AGFI | CFI  | TLI  | NFI  |
|-----------------------------|-------------|-------|------|------|------|------|------|
| Öz Güven Ölçeği             | 2.81        | .072  | .824 | .788 | .885 | .870 | .833 |
| Akademik Erteleme Ölçeği    | 2.19        | .058  | .925 | .895 | .947 | .934 | .907 |
| Psikolojik Sağlamlık Ölçeği | 2.38        | .063  | .911 | .879 | .927 | .910 | .881 |
| Ölçüm Modeli                | 3.35        | .082  | .965 | .917 | .963 | .932 | .949 |

Tablo 4'te sunulan Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan Öz Güven, Akademik Erteleme ve Psikolojik Sağlamlık ölçeklerinin yanı sıra tüm ölçekleri kapsayan ölçüm modelinin genel olarak kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum sergilediği öne çıkmaktadır. Spesifik olarak,  $\chi^2/df$  oranlarının tüm ölçekler için 5'in altında olması, modellerin veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Benzer şekilde Akademik Erteleme ve Psikolojik Sağlamlık ölçeklerinde RMSEA değerlerinin .08'in altında yer alması, bu ölçekler için tatmin edici bir yaklaşık uyuma işaret ederken; Öz Güven

Ölçeği ve ölçüm modeline ilişkin RMSEA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1993).

Uyum iyiliğini yansıtan diğer göstergelerden ölçüm modeline ait CFI (.963), TLI (.932) ve NFI (.949) değerlerinin .90 eşik değerinin üzerinde olması modelin kuramsal yapıyı temsiliyetine işaret eder nitelikte değerlendirilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Diğer bir ifade ile, ölçekler bazında bazı uyum indekslerinin sınırda kalmasına karşın, modelin tümü kapsamında öne çıkan DFA sonuçları ölçüm araçlarının yapı geçerliliğinin desteklenir nitelikte olduğu ön plana çıkmaktadır.

DFA analizlerinin gerçekleştirilme sürecinde değinilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise, ölçek maddelerine ilişkindir. Bu kapsamda analiz sürecinde standartlaştırılmış faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler ölçüm araçlarından çıkarılmıştır (Hair vd., 2019). Bu doğrultuda, Öz Güven ölçeğinde dış öz güven boyutunda yer alan DOG2, DOG9 ve DOG10 maddeleri; Akademik Erteleme ölçeğinde ERT1 maddesi, Psikolojik Sağlamlık ölçeğinde ise ilişkisel kaynaklar boyutunda yer alan iki madde düşük faktör yükleri nedeniyle analizden çıkartılmış ve nihai uyum iyiliği değerleri madde çıkarımı sonrası tekrar hesaplanarak Tablo 4'ün altyapısı oluşturulmuştur.

Metodolojik şeffaflığı güçlendirmek adına madde çıkarımı sonrası nihai modellerde yer alan maddelerin ilgili faktörlere dağılımı ve standartlaştırılmış faktör yüklerinin yük dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırma Modelinde Yer Alan Ölçek Maddelerine Ait Standartlaştırılmış Faktör Yük Dağılımları

| Ölçek    | Faktör       | Madde | $\lambda$ |
|----------|--------------|-------|-----------|
| Öz Güven | İç Öz Güven  | İco1  | .691      |
|          |              | İco2  | .534      |
|          |              | İco3  | .713      |
|          |              | İco4  | .552      |
|          |              | İco5  | .715      |
|          |              | İco6  | .722      |
|          |              | İco7  | .678      |
|          |              | İco8  | .430      |
|          |              | İco9  | .725      |
|          |              | İco10 | .741      |
|          |              | İco11 | .570      |
|          |              | İco12 | .698      |
|          |              | İco13 | .502      |
|          |              | İco14 | .603      |
|          |              | İco15 | .674      |
|          |              | İco16 | .455      |
|          | Dış Öz Güven | İco17 | .662      |
|          |              | Dog1  | .564      |
|          |              | Dog3  | .644      |
|          |              | Dog4  | .753      |
|          |              | Dog5  | .549      |
|          |              | Dog6  | .753      |
|          |              | Dog7  | .701      |
|          |              | Dog8  | .806      |
|          |              | Dog11 | .738      |
|          |              | Dog12 | .772      |
|          |              | Dog13 | .630      |
|          |              | Dog14 | .776      |
|          |              | Dog15 | .742      |
|          |              | Dog16 | .530      |

Tablo 5. Araştırma Modelinde Yer Alan Ölçek Maddelerine Ait Standartlaştırılmış Faktör Yük Dağılımları (Devamı)

|                             |                              |       |      |
|-----------------------------|------------------------------|-------|------|
| <b>Akademik Erteleme</b>    | Erteleme Eğilimi             | Ert2  | .571 |
|                             |                              | Ert3  | .518 |
|                             |                              | Ert4  | .824 |
|                             |                              | Ert5  | .556 |
|                             |                              | Ert6  | .515 |
|                             |                              | Ert7  | .711 |
|                             |                              | Ert8  | .800 |
|                             |                              | Ert9  | .640 |
|                             |                              | Ert10 | .519 |
|                             |                              | Ert11 | .752 |
|                             |                              | Ert12 | .633 |
| <b>Psikolojik Sağlamlık</b> | Ailesel Kaynaklar            | Ak1   | .699 |
|                             |                              | Ak2   | .766 |
|                             |                              | Ak3   | .822 |
|                             |                              | Ak4   | .536 |
|                             | İlişkisel Kaynaklar          | Ak5   | .808 |
|                             |                              | İk1   | .842 |
|                             |                              | İk2   | .616 |
|                             | Kültürel/Bağlamsal Kaynaklar | İk3   | .686 |
|                             |                              | Kk1   | .686 |
|                             |                              | Kk2   | .589 |
|                             |                              | Kk3   | .759 |
|                             |                              | Kk4   | .563 |
|                             |                              | Kk5   | .675 |
|                             |                              | Kk6   | .740 |
|                             | Bireysel Kaynaklar           | Kk7   | .489 |
|                             |                              | Bk1   | .668 |
|                             |                              | Bk2   | .565 |
|                             |                              | Bk3   | .729 |
|                             |                              | Bk4   | .482 |

Tablo 5'te sunulan yük dağılımları incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yüklerinin minimum .430, maksimum .842 yük değerine sahip olduğu ve genel yük dağılımının kabul sınırlarında olduğu görülmektedir. Bu noktada elde edilen dağılımdan hareketle ifadelerin yapılandığı ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik ve yakınsak geçerlilik bulgularının da istatistiksel açıdan kabul parametrelerinde olduğu tespit edilirken, sonuçlar Tablo 6'da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik ve Yakınsak Geçerlilik Bulguları

| Ölçek                       | Alt Boyut                       | Madde Sayısı | CR  | AVE | Cronbach's $\alpha$ |
|-----------------------------|---------------------------------|--------------|-----|-----|---------------------|
| <b>Öz Güven</b>             | İç Öz Güven                     | 17           | .92 | .40 | .914                |
|                             | Dış Öz Güven                    | 13           | .92 | .48 | .923                |
| <b>Akademik Erteleme</b>    | Erteleme Eğilimi                | 11           | .89 | .42 | .889                |
| <b>Psikolojik Sağlamlık</b> | Ailesel Kaynaklar               | 5            | .80 | .51 | .803                |
|                             | İlişkisel Kaynaklar             | 3            | .81 | .68 | .810                |
|                             | Kültürel ve Bağlamsal Kaynaklar | 7            | .82 | .43 | .815                |
|                             | Bireysel Kaynaklar              | 4            | .82 | .40 | .825                |

Spesifik olarak Tablo 6'da sunulan bulgular incelendiğinde, tüm alt boyutlara ilişkin Cronbach's  $\alpha$  ve bileşik güvenilirlik (CR) değerlerinin .70 eşik değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ölçüm araçlarının iç tutarlılık ve güvenilirlik açısından yeterli olduğuna işaret etmektedir (Hair vd., 2019). Bununla birlikte, Öz Güven ve Akademik Erteleme ölçeklerine ilişkin bazı alt boyutlarda AVE değerlerinin .50 eşik değerinin altında kaldığı görülmektedir. Fornell ve Larcker'a (1981) göre AVE değerinin .50'nin altında olması, yapının açıkladığı varyansın ölçüm hatasından kaynaklanan varyanstan daha düşük olabileceğine işaret etmekte ve yakınsak geçerlilik açısından dikkatli değerlendirilmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, ilgili alt boyutlara ilişkin bileşik güvenilirlik (CR) değerlerinin .70'in üzerinde olması ve standartlaştırılmış faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alması dikkate alındığında, ölçüm modelinin genel olarak yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu ve yakınsak geçerliliğin tamamen reddedilmesini gerektirecek bir bulgunun bulunmadığı yönünde değerlendirilmiştir (Hair vd., 2019).

Yakınsak geçerlilik bulgularına ek olarak, araştırma modelinde yer alan yapıların birbirinden ayırt edilebilirliğini değerlendirmek amacıyla ayrışım geçerliliği HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio) yöntemi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ayırışım Geçerliliği Bulguları (HTMT)

| Değişken                | 1    | 2    | 3 |
|-------------------------|------|------|---|
| 1. Öz Güven             | -    |      |   |
| 2. Akademik Erteleme    | .197 | -    |   |
| 3. Psikolojik Sağlamlık | .449 | .310 | - |

Tablo 7’den de görüldüğü üzere öz güven ile akademik erteleme arasında HTMT değeri .197, öz güven ile psikolojik sağlamlık arasında .449 ve akademik erteleme ile psikolojik sağlamlık arasında ise .310 olarak hesaplanmıştır. Henseler vd. (2015) tarafından önerilen kriterler doğrultusunda HTMT değerlerinin .85 eşik değerinin altında olması, araştırma modelinde yer alan yapıların birbirinden ayırt edilebilir olduğunu ve ayırışım geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçek güvenilirlik ve geçerliliklerinin test edilmesinin ardından, veri setinin analiz varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelemek amacıyla incelenen değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Normal Dağılım Sonuçları ve Betimsel İstatistikler

| Değişken                        | Ort. | SS   | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------------|------|------|-----------|----------|
| İç Öz Güven                     | 3.76 | 0.60 | -1.08     | 2.01     |
| Dış Öz Güven                    | 3.75 | 0.71 | -0.88     | 1.32     |
| Akademik Erteleme               | 2.83 | 0.84 | 0.12      | -0.33    |
| Bireysel Kaynaklar              | 4.01 | 0.61 | -0.81     | 2.24     |
| Ailesel Kaynaklar               | 4.01 | 0.85 | -1.09     | 1.09     |
| Kültürel ve Bağlamsal Kaynaklar | 3.85 | 0.80 | -0.86     | 0.61     |
| İlişkisel Kaynaklar             | 3.83 | 0.88 | -0.76     | 0.57     |

Tablo 8’de sunulan betimsel istatistikler incelendiğinde, tüm değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  sınırları içerisinde kaldığı ve verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı ve parametrik analizlere uyumun var olduğunu öne çıkmaktadır (Kline, 2016). Bununla birlikte incelenen değişkenlerin ortalama değerleri kapsamında, öz güven ve psikolojik sağlamlık orta–yüksek bir eğilim sergilediği, buna karşın erteleme eğiliminin görece daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçüm araçlarına yönelik analizlerin tamamlanmasından sonra hipotez testleri öncesi değişkenler arası ilişkiler Pearson Korelasyon analiz aracılığı ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Değişkenler Arası Korelasyon Testine Dayalı Bulgular

| Değişkenler                       | (1)    | (1.1)  | (1.2) | (2)    | (3)   | (3.1) | (3.2) | (3.3) | (3.4) |
|-----------------------------------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| (1)Öz Güven                       | –      |        |       |        |       |       |       |       |       |
| (1.1)İç Öz Güven                  | ,96**  | –      |       |        |       |       |       |       |       |
| (1.2)Dış Öz Güven                 | ,94**  | ,81**  | –     |        |       |       |       |       |       |
| (2)Akademik Erteleme              | -,16** | -,18** | -,11* | –      |       |       |       |       |       |
| (3)Psikolojik Sağlamlık           | ,43**  | ,44**  | ,37** | -,24** | –     |       |       |       |       |
| (3.1)Bireysel Kaynaklar           | ,54**  | ,53**  | ,51** | -,21** | ,80** | –     |       |       |       |
| (3.2)Ailel Kaynaklar              | ,22**  | ,25**  | ,16** | -,22** | ,78** | ,47** | –     |       |       |
| (3.3)Kültürel/Bağlamsal Kaynaklar | ,27**  | ,30**  | ,20** | -,22** | ,84** | ,49** | ,55** | –     |       |
| (3.4)İlişkisel Kaynaklar          | ,21**  | ,19**  | ,21** | ,05    | ,53** | ,36** | ,34** | ,29** | –     |

Tablo 9’da sunulan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öz güven ile akademik erteleme arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ). Benzer şekilde öz güvenin, psikolojik sağlamlık ile ilişkili olduğu tespit edilirken, ilgili ilişkinin yönünün pozitif bir eğilim sergilediği öne çıkan bulgulardandır. Psikolojik sağlamlık ve akademik erteleme arasındaki ilişki incelendiğinde ise; psikolojik sağlamlığın alt boyutları açısından ilişkisel kaynaklar ve akademik erteleme arasında ilişki tespit edilemezken ( $p > .05$ ), diğer alt boyutlar (bireysel, kültürel ve ailel kaynaklar) ile akademik erteleme ile negatif ve anlamlı bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir. Psikolojik sağlamlığın genel ortalaması ve akademik erteleme arasındaki ilişki ise anlamlı olup, negatif yönlü bir ilişkinin öne çıktığı tespit edilmiştir ( $r = -.24$ ,  $p < .01$ ). Elde edilen korelasyon sonuçları değişkenler arasında mevcut bir ilişkinin olduğuna işaret ederken, araştırmanın H1, H2 ve H3 hipotezlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi olan aracılık etkisini test edebilmek adına PROCESS Makro – Model 4 algoritmasına başvurulmuş olup (Hayes, 2013), elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Temel Hipotezler ve Aracılık Hipotezine İlişkin Analiz Sonuçları

| Yol                                                                        | B     | SH   | t      | p      | LLCI  | ULCI  |
|----------------------------------------------------------------------------|-------|------|--------|--------|-------|-------|
| $X \rightarrow M$<br>(Öz Güven $\rightarrow$ Psikolojik Sağlamlık)         | .402  | .046 | 8.815  | < .001 | .312  | .492  |
| $M \rightarrow Y$<br>(Psikolojik Sağlamlık $\rightarrow$ Erteleme Eğilimi) | -.301 | .083 | -3.633 | < .001 | -.464 | -.138 |
| $X \rightarrow Y$<br>(Toplam Etki)                                         | -.209 | .072 | -2.919 | .004   | -.350 | -.068 |
| $X \rightarrow Y$<br>(Doğrudan Etki)                                       | -.088 | .078 | -1.133 | .258   | -.241 | .065  |
| Dolaylı Etki<br>( $X \rightarrow M \rightarrow Y$ )                        | -.121 | —    | —      | —      | -.213 | -.045 |

Tablo 10’da sunulan aracı analiz sonuçlarına göre öz güvenin akademik erteleme üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu ( $B = -0.209$ ,  $p = .004$ ), ancak psikolojik sağlamlık modele dâhil edildiğinde öz güvenin doğrudan etkisinin anlamsızlaştığı ( $B = -0.088$ ,  $p = .258$ ) öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öz güvenin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi olduğu ( $B = 0.402$ ,  $p < .001$ ) ve psikolojik sağlamlığın ise akademik ertelemeyi etkilediği ( $B = -0.301$ ,  $p < .001$ ) ve sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bootstrap yöntemi temel alınarak hesaplanan dolaylı etki sonuçları incelendiğinde, dolaylı etkiye ilişkin değerlerin %95 güven aralığının sıfırı içermediği ( $B = -0.121$ , BootLLCI =  $-0.213$ , BootULCI =  $-0.045$ ) öne çıkarken, elde edilen bu sonuç H4 kapsamında test edilen ve psikolojik sağlamlığın öz güven ile akademik erteleme arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiğine işaret etmektedir (Hayes, 2013). Diğer bir ifade ile, aracılık test sonuçlarının H4’ü desteklediğini göstermektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Günlük hayatta bireylerin bilinçli olarak yerine getirmesi gereken sorumluluk ve görevleri geciktirmesi veya sonraya bırakması ile şekillenen erteleme davranışları (Steel, 2007), günümüzde eğitsel bağlamda sıklıkla kendini gösteren bir eğilimdir. Bu noktada karşımıza çıkan akademik erteleme davranışı öğrencilerin akademik sorumluluklarını (ders çalışmak, sınavlara girmek vb.) arka plana iterek, öne çıkabilecek olumsuz sonuçları kabul etme ve buna göre davranma paternlerini yansıtmaktadır (Day vd., 2000, Steel ve Klingsieck, 2016). Mevcut bilimsel araştırmalar akademik ertelemeyi tetikleyen unsurları dijitalleşme (Altındağ ve Erdirençelebi, 2025), zaman yönetiminde yetersizlik (Arıbaş, 2021), düşük akademik öz-yeterlik (Güngör, 2020), başarısızlık korkusu (Abdi Zarrin ve Gracia, 2020), mükemmeliyetçilik (Çapan, 2010), kaygı ve stres (Umar vd., 2023) gibi farklı unsurlarla ilişkilendirilerek ele almasına karşın, akademik ertelemeyi şekillendiren unsurların birbiri ile etkileşim mekanizmasının nasıl geliştiği kısıtlı bir araştırma alanına sahiptir (Ramadhani vd., 2026). İlgili kısıttan hareketle geliştirilen bu çalışmada sosyal bilişsel teori varsayımları ışığında öz güvenin akademik erteleme ile ilişkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rolünün ele alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda bir vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan 350 üniversite öğrencisi üzerinde ilişkisel tarama metodolojisi esas alınarak gerçekleştirilen araştırma kapsamında psikolojik sağlamlığın öz güven ve akademik erteleme arasında aracı rol üstlendiği tespit edilirken, hipotezler temelinde elde edilen tüm sonuçlar aşağıda literatür temelli ele alınmıştır.

Öncelikli olarak araştırma bulgularından hareketle, öz güven ile akademik erteleme arasındaki ilişki yapısı incelendiğinde (H1), öz güven ile akademik erteleme davranışı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ). Steel (2007) tarafından ertelemenin bilişsel, duygusal ve motivasyonel belirleyicilerini öne çıkarmak adına gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında öz-yeterlik ve öz güveni ertelemenin en belirgin negatif yordayıcıları olduğunu belirtirken, H1 hipotezine ilişkin bulgular öz güvenin negatif etkisinin akademik erteleme içinde geçerli olduğunu destekler nitelikte olduğuna işaret etmektedir. Sosyal bilişsel teori açısından ise, literatür yapabilirim inancını öne çıkaran öz güvenin akademik görevleri bir zorluk yerine yönetilebilir ve başarılabılır bir görev olarak algılanmasına imkân sağladığını ve bunun erteleme davranışını azaltıcı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

Öğrencilerin öz güvenleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki sonuçları incelendiğinde (H2), öz güven ile psikolojik sağlamlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki bulunduğu ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ) ve öz güvenin psikolojik sağlamlığı anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür ( $B = 0.402$ ,  $p < .001$ , %95 GA [0.312, 0.492]). H2 hipotezinin desteklenmesine

imkân sağlayan bu sonuç aynı zamanda Sosyal Bilişsel Teori'nin öz yeterlik ve öz güven algısının zorlu koşullarda çaba gösterme eğilimini arttırdığı ve duygusal düzenleme kapasitesini desteklediği yönündeki açıklamalarıyla paralellik göstermektedir (Bandura, 1986; 1997; 2001; 2014).

Benzer şekilde, literatür incelendiğinde sporcularda (Uluç, 2023; Budak ve Kandil, 2025), sağlık çalışanlarında (Ağırkaya ve Erdem, 2023), genç işsizlerde (Taşgün vd., 2017) ve öğrenci örneklemleri üzerinde gerçekleştirilen ve öz güven - dayanıklılık ilişkisini öne çıkaran araştırmalar (Cassidy, 2015; Cantez, 2018; Kılıç, 2024; Tuna, 2026) ile çalışma bulgularının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu noktada gerek H1 gerekse H2 kapsamında öne çıkan bulgular öz güvenin dönüştürücü etkisini net bir şekilde ortaya koyarken, akademik bağlamlarda öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmeye yönelik girişimlerin arttırılmasının akademik erteleme problemi ile mücadele ve gençlerin psikolojik sağlamlığının artırılmasına destek olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine yönelik bulgular psikolojik sağlamlık ve akademik erteleme arasında negatif ve anlamlı bir ilişki öne çıkartırken ( $r = -.24, p < .01$ ), psikolojik sağlamlığın ertelemeyi anlamlı biçimde azalttığı ( $B = -0.301, p < .001, \%95 \text{ GA } [-0.464, -0.138]$ ) tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç literatürle uyumlu bir yapı sergilemekte olup, Bar (2016) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasında psikolojik sağlamlığın öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını azalttığı öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Akyl vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erteleme davranışını yalnızca sonuç değil, psikolojik süreçlerin bir parçası olduğu ve öğrencilerin psikolojik sağlamlığın önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Dahası, Sosyal Bilişsel Teoriye göre, karşılıklı belirleyicilik birey davranışlarının bilişsel süreçler, çevresel etmenler ve buna bağlı değerlendirmeler ile şekillendiğini öne çıkarırken, psikolojik sağlamlığın bilişsel ve duygusal kaynaklarını etkin biçimde kullanabilme kapasitesini etkilediği araştırmalarda öne çıkmaktadır (Sirois, 2023). Bu kapsamda akademik erteleme açısından araştırma bulguları teori bazlı değerlendirildiğinde, psikolojik sağlamlığı şekillendiren bireysel, kültürel ve ailesel kaynakların akademik erteleme ile negatif ve anlamlı bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir. İlgili bulgu teorik olarak karşılıklı belirleyicilik ilkesinin varsayımlarını doğrulamakta ve akademik ertelemenin bireyin çevresindeki kaynaklarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 2014; Demir vd., 2025; Meng vd., 2025). Diğer bir ifade ile akademik ertelemenin bireyin içinde bulunduğu çevresel ve psiko-sosyal kaynaklarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu bulguya karşın psikolojik sağlamlığın boyutlarından biri olan ilişkisel kaynakların akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bu noktadan hareketle gelecekteki araştırmalarda psikolojik sağlamlığı besleyen kaynakların tür ve işlevleri bakımından akademik erteleme üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak ele alınması ve özellikle ilişkisel kaynakların akademik erteleme üzerindeki etkisinin aracılığıyla veya düzenleyici mekanizmalarla tekrar incelenmesi, psikolojik sağlamlığı besleyen kaynaklar açısından öne çıkan farklılaşmanın derinlemesine anlaşılmasına imkân sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın son hipotezi olan psikolojik sağlamlığın öz güven ve akademik erteleme arasındaki ilişkisi incelendiğinde ise, öz güvenin akademik erteleme üzerindeki anlamlı etkisinin ( $B = -0.209, p = .004$ ), psikolojik sağlamlık modele dahil edildiğinde ortadan kalktığı ( $B = -0.088, p = .258$ ), buna karşılık dolaylı etkinin istatistiksel açıdan anlamlı bir bütün sergilediği görülmektedir ( $B = -0.121, \text{Boot}\%95 \text{ GA } [-0.213, -0.045]$ ). Diğer bir ifade ile aracılık testi sonuçları psikolojik sağlamlığın öz güven ve akademik erteleme ile ilişkisinde aracı rol üstlendiği ve H4 hipotezinin desteklendiği tespit edilmiştir. İlgili sonuç Sosyal Bilişsel Teori açısından öz güvenin davranışı “tek başına” belirlemekten çok, başa çıkma eğilimini şekillendiren psikolojik kaynakları güçlendirerek davranışa yansıdığını desteklemektedir

(Bandura, 1986; 1997; Steel, 2007; Zimmerman, 2000; Cassidy, 2015). Bu noktadan hareketle eğitsel alanlarda akademik erteleme probleminin önüne geçilmesinde sadece öz güven güçlendirici girişimler yerine psikolojik sağlamlığı artırma ve buna dayalı kaynakları (ailesel kaynaklar, kültürel kaynaklar, çevresel kaynaklar) güçlendirmenin başarılı çıktılara ulaşmada etkin bir mekanizma ortaya koyabileceği öngörülmektedir (Sirois, 2023).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bir bütün olarak teorik temelinde değerlendirilecek olur ise, akademik erteleme literatüründe öne çıkan ve çoğunlukla öz yeterlilik üzerinden açıklanan erteleme davranışının şekillenmesinde öz güvenin de etkili bir unsur olduğu öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, psikolojik sağlamlığın öz güven ile akademik erteleme arasındaki ilişkide öne çıkan aracılık rolü, akademik ertelemenin yalnızca bilişsel bir öz düzenleme problemi olarak değil, aynı zamanda bireyin sahip olduğu psikolojik kaynaklarla ilişkili bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğine de işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle gelecekteki araştırmalarda ilgili aracılık ilişkisini şekillendirme potansiyeli olan düzenleyici psikolojik mekanizmaların bir arada ele alınmasının var olan birikimi güçlendirmesi ve akademik ertelemenin dinamiklerinin derinleşmesine imkan sağlayacağı öngörülmektedir. Bunların yanı sıra akademik ertelemenin eğitim hayatında öne çıkardığı gerileme göz önüne alındığında, elde edilen bulguların uygulamaya yönelik iyileştirmelere de imkan sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu kapsamda eğitim kurumlarında öğrencilerin psikolojik sağlamlığını güçlendirmeye yönelik psikoeğitim programları, danışmanlık hizmetleri, mentorluk uygulamaları ve öğrenci destek sistemlerinin yaygınlaştırılmasının erteleme problemi ile mücadelede etkin bir araç olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca üniversite yöneticileri, psikolojik danışmanlık merkezleri ve politika yapıcılar açısından öğrencilerin psikolojik kaynaklarını destekleyen bütüncül uygulamaların yaygınlaştırılması ve yükseköğretim kurumlarında öğrenci refahını ve akademik uyumu güçlendirmeye yönelik uygulamalarla desteklenmesinin akademik erteleme davranışlarını azaltarak başarı motivasyonunu arttırabileceği öne çıkan bir diğer dinamiktir.

Araştırma kapsamında öne çıkan bulgular her ne kadar akademik ertelemenin ilişkisel alt yapısının anlaşılmasına imkân sağlasa da her araştırma gibi bu araştırmanın da birtakım kısıtları bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırma ilişkisel tarama yaklaşımı esas alınarak gerçekleştirilmiş olup, zamansallık etkisini öne çıkartma açısından kısıtlara sahiptir. Bu noktada gelecekteki araştırmalarda boylamsal araştırmalar eşliğinde sürecin incelenmesi bilimsel anlamda bilgi birikiminin güçlenmesine imkân sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın örneklemini ağırlıklı olarak akademik ortalaması yüksek vakıf üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bilişsel sosyal teorinin bağlam etkisine dayalı sonuçları esas alındığında, akademik başarı skalası düşük örneklemelerin ve kamu üniversitelerinde sürecin araştırılması çevresel farklılıkların öne çıkardığı sonuçların derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacağı öngörülmektedir. Benzer şekilde akademik erteleme sadece üniversite öğrencilerine özgü bir problem olmayıp, diğer eğitim kademelerinde de öne çıkan bir problemdir. Özellikle orta öğretim ve lise son sınıf öğrencilerinin deneyimlediği genel sınav prosedürleri (lise, üniversite giriş sınavları) dikkate alınarak ilgili örneklemelerde de araştırmaların yaygınlaştırılması var olan birikimin güçlenmesine katkı sunma potansiyeline sahiptir.

## 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.
- Ağırkaya, K., & Erdem, R. (2023). Psikolojik sağlık: Sağlık çalışanları açısından bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 656–678.
- Ahmed, I., Bernhardt, G. V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363–370.
- Akdoğan, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı, depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 213–226.
- Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2). <https://izlik.org/JA35FX36EY>
- Akyıl, Y., Sarı, N., & Erdinç, B. (2025). Psikolojik sıkıntı ile psikolojik sağlık arasında belirsizliğe tahammülsüzlük, erteleme ve ruminasyonun paralel aracı rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1155–1178.
- Altındağ, İ., & Erdirençelebi, M. (2025). The effect of university students' social media addiction and academic procrastination tendency on their perceived academic failure. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 116–136.
- Arıbaş, A. N. (2021). The relationship of time management and academic procrastination: A case of university students. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 46, 214–224.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Düşük sosyoekonomik örnekleme de geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 344–357.
- Ataş, N. S., & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375–386.
- Aydın, K. S., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17–38.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57–73.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

- Bandura, A. (2014). Social-cognitive theory. In *An introduction to theories of personality* (pp. 341-360). Psychology Press.
- Bar, M. (2016). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik ertelemeye etkisi (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Budak, M., & Kandil, H. (2025). Spor psikolojisi bağlamında öz güven ve performans ilişkisi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 34-48.
- Cantez, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 61-76.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4).
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Çelik, Ç., & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.
- De la Fuente, J., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., Vera-Martínez, M. M., Fadda, S., & Gaetha, M. L. (2021). Self-regulation and regulatory teaching as determinants of academic behavioral confidence and procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 12, 602904.
- Demir, S., & Kuşcu Karatepe, H. (2025). The effect of academic procrastination on life satisfaction among nursing and midwifery students: The serial mediation role of academic self-efficacy and self-control. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1434.
- Duru, E., & Balkıs, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem and academic achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Feltz, D. L., & Öncü, E. R. M. A. N. (2014). Self-confidence and self-efficacy. In *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 417-429). Routledge.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

- Graff, M. (2019). Self-Efficacy Beliefs and Academic Procrastination. *North American Journal of Psychology*, 21(1).
- Guo, Y., An, F., Li, A., Yao, J., & Sun, X. (2024). The correlation between social adaptability and academic procrastination of undergraduate nursing students: the mediating role of resilience. *BMC Medical Education*, 24(1), 1052.
- Güngör, A. Y. (2020). The relationship between academic procrastination, academic self-efficacy and academic achievement among undergraduates. *Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57–68.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Kılıç, E. (2024). Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracı rol etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. *Predicting health behaviour*, 2, 127-169.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Meng, F., Zhao, Y., & Zang, Z. (2025). Academic procrastination among doctoral students in China: The role of supervisory support, research self-efficacy, and persistence intention. *SAGE Open*, 15(1), 21582440251330221.
- Özdemir, H. F., Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4824–4849.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45–72.
- Pinar, S. E., Yildirim, G., & Sayin, N. (2018). Investigating the psychological resilience, self-confidence and problem-solving skills of midwife candidates. *Nurse education today*, 64, 144-149.

- 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.
- Rahmani, A., Kisomi, Z. S., Taherkhani, S., Hasani, H., Bahrami, M., & Alizadeh, A. (2025). Effect of academic procrastination and life satisfaction on academic resilience in nursing students, 2024. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 100923.
- Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 36(1), 100552.
- Reska, N., & Taufik, T. (2019). Relationship of Self Confidence and Academic Procrastination Students S1 Guidance and Counseling FIP UNP. *Jurnal Neo Konseling*, 1(3).
- Rustamov, E., Nuriyeva, U. Z., Allahverdiyeva, M., Abbasov, T., Mammadzada, G., & Rustamova, N. (2023). Academic self-efficacy, academic procrastination, and well-being: A mediation model with large sample of Azerbaijan. *International Online Journal of Primary Education*, 12(2), 84-93.
- Saha, S., Bhuyan, R., Panda, N. R., Godhi, B. S., & Doddawad, V. G. (2024). Correlation between Academic Procrastination and Self-Confidence among Medical Students at an Eastern Indian Institution: A Cross-Sectional Survey. *Al-Rafidain Journal of Medical Sciences (ISSN 2789-3219)*, 6(2), 196-200.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832.
- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Taşgın, Ö., Bozgeyikli, H., & Boğazlıyan, E. E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(16), 551-567.
- Tuna, A. A. (2026). Kariyer stresi, genel öz yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turizm ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-73.
- Uluç, E. A. (2023). Mücadele sporcularının psikolojik dayanıklılıkları ve öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 6(1), 210-222.

- Umar, R., Nazir, M., Mazhar, A., Hayat, U., Khan, Z. K., & Iqbal, A. (2023). Academic procrastination as a predictor of depression, anxiety and stress among college students. *Bulletin of Business and Economics*, 12(3), 807–810.
- Wei, L. W., Jaisook, N., Zhao, F., Li, M., Yang, C., & Zhang, L. (2023). Mixed-method report into Chinese postgraduates' procrastination behavior, academic engagement and self-confidence. *European Journal of Education Studies*, 10(6).
- Wille, E., Opheim, H. M. S., Princeton, D. M., Kisa, S., & Hjerpaasen, K. J. (2025). Building resilience and competence in bachelor nursing students: a narrative review based on social cognitive theory. *Nursing Reports*, 15(7), 253.
- Yaman, N. D., & Yaman, F. (2025). Those who say they will start tomorrow: Success in the shadow of academic procrastination. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (76), 149-167.
- Zhang, B., Zhang, R., & Feng, T. (2025). The cognitive and neural pathways linking psychological resilience to procrastination. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 111549.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

## EXTENDED ABSTRACT

Procrastination behaviors, characterized by delaying or postponing responsibilities and tasks that individuals are consciously expected to fulfill in daily life (Steel, 2007), have become a frequently observed tendency in educational contexts today. In this regard, academic procrastination reflects behavioral patterns in which students place their academic responsibilities (e.g., studying, taking examinations) in the background, accept the potential negative consequences, and act accordingly (Day et al., 2000; Steel & Klingsieck, 2016). Although existing scientific studies have examined factors triggering academic procrastination in relation to digitalization (Altındağ & Erdirencelebi, 2025), inadequate time management (Arıbaş, 2021), low academic self-efficacy (Güngör, 2020), fear of failure (Abdi Zarrin & Gracia, 2020), perfectionism (Çapan, 2010), anxiety, and stress (Umar et al., 2023), the interaction mechanisms through which these factors jointly shape academic procrastination remain a limited field of research (Ramadhani et al., 2026). Based on this limitation, the present study aimed to examine the mediating role of psychological resilience in the relationship between self-confidence and academic procrastination in light of the assumptions of Social Cognitive Theory. Within this scope, the hypotheses presented below were tested on 350 university students enrolled at a foundation university based on a correlational survey methodology.

H1: Self-confidence levels significantly influence students' academic procrastination behavior.

H2: Self-confidence levels significantly influence students' psychological resilience.

H3: Psychological resilience significantly influences students' academic procrastination behavior.

H4: Psychological resilience mediates the relationship between students' self-confidence levels and academic procrastination behavior.

During the data collection process, both online and face-to-face survey techniques were employed. The questionnaire form developed within this scope was structured in four sections. In the first section, a "Demographic Information Form" was included to determine the personal information and academic profiles of the students involved in the process. In the second section, the "Self-Confidence Scale" (Akin, 2007) was used to measure students' self-confidence levels; in the third section, the "Academic Procrastination Scale" (Çakıcı, 2003) was used to determine academic procrastination tendencies; and in the final section, the "Psychological Resilience Scale" (Arslan, 2015) was included. In order to improve data quality and prevent distortions caused by inattentive participants, two attention-check items (e.g., "If you are reading this question, please mark the undecided option.") were added to the questionnaire form.

Data collection was conducted between 15.05.2025 and 01.09.2025, and at the end of the process, 408 university students studying in different faculties were reached. As a result of preliminary checks regarding the attention-check items, the questionnaire forms of 58 inattentive participants were removed from the dataset. Following the completion of all coding, data cleaning, and control procedures, the final dataset consisting of 350 participants was made ready for analysis. In the analysis process, confirmatory factor analysis was conducted through the AMOS package program to test the validity of the measurement instruments, while the SPSS package program was utilized for reliability, descriptive analyses, and correlation-based relationship tests. Regarding the mediation relationship tested within the scope of the study, Model 4 parameters were applied using the PROCESS Macro extension.

As a result of the analyses, when the relationship structure between self-confidence and academic procrastination was examined (H1), a negative and significant relationship was identified between self-confidence and academic procrastination behavior ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ). In the meta-analysis conducted by Steel (2007) to emphasize the cognitive, emotional, and motivational determinants of procrastination, self-efficacy and self-confidence were identified as the most prominent negative predictors of procrastination, and the findings related to H1 indicate that the negative effect of self-confidence is also valid in academic procrastination. From the perspective of cognitive theory, the literature suggests that self-confidence, emphasizing the belief of “I can do it,” enables individuals to perceive academic tasks as manageable and achievable rather than difficult, thereby reducing procrastination behavior (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

When the findings regarding the relationship between students’ self-confidence and psychological resilience were examined (H2), a statistically significant positive relationship was found between self-confidence and psychological resilience ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ), and self-confidence was found to significantly predict psychological resilience ( $B = 0.402$ ,  $p < .001$ , 95% CI [0.312, 0.492]). This result, which supported H2, is also consistent with the explanations of Social Cognitive Theory indicating that perceptions of self-efficacy and self-confidence increase effort under challenging conditions and support emotional regulation capacity (Bandura, 1986, 1997, 2001, 2014).

Similarly, the literature demonstrates findings parallel to the present study among athletes (Uluç, 2023; Budak & Kandil, 2025), healthcare employees (Ağırkaya & Erdem, 2023), unemployed youth (Taşkın et al., 2017), and student samples emphasizing the relationship between self-confidence and resilience (Cassidy, 2015; Cantez, 2018; Kılıç, 2024; Tuna, 2026). In this respect, the findings obtained under both H1 and H2 clearly reveal the transformative effect of self-confidence, while it is anticipated that initiatives aimed at improving students’ self-confidence in academic settings may contribute to combating academic procrastination and increasing psychological resilience among young individuals.

Findings regarding the third hypothesis revealed a negative and significant relationship between psychological resilience and academic procrastination ( $r = -.24$ ,  $p < .01$ ), while psychological resilience was found to significantly reduce procrastination ( $B = -0.301$ ,  $p < .001$ , 95% CI [-0.464, -0.138]). This result is consistent with the literature, and the doctoral study conducted by Bar (2016) indicated that psychological resilience reduced students’ academic procrastination behaviors. Similarly, Akyıl et al. (2025) emphasized that procrastination is not merely an outcome but also part of psychological processes, and that students’ psychological resilience is an important determinant. Moreover, according to Social Cognitive Theory, reciprocal determinism suggests that individual behaviors are shaped by cognitive processes, environmental factors, and related evaluations, while studies indicate that psychological resilience affects the capacity to use cognitive and emotional resources effectively (Sirois, 2023). Within this framework, when the findings regarding academic procrastination were evaluated theoretically, it was determined that individual, cultural, and familial resources shaping psychological resilience displayed a negative and significant relationship with academic procrastination. This finding theoretically confirms the assumptions of reciprocal determinism and demonstrates that academic procrastination is associated with the resources available in the individual’s environment (Bandura, 2014; Demir et al., 2025; Meng et al., 2025). In other words, academic procrastination is closely related to the environmental and psychosocial resources surrounding the individual.

Despite this finding, it was observed that relational resources, one of the dimensions of psychological resilience, did not create a significant effect on academic procrastination behavior. From this point of view, it is anticipated that future studies examining in detail the effects of the types and functions of resources nurturing psychological resilience on academic procrastination, and re-examining the effect of relational resources through mediating or moderating mechanisms, may enable a deeper understanding of the differentiation among the resources fostering psychological resilience.

When the final hypothesis regarding the relationship between psychological resilience, self-confidence, and academic procrastination was examined, it was found that the significant effect of self-confidence on academic procrastination ( $B = -0.209$ ,  $p = .004$ ) disappeared when psychological resilience was included in the model ( $B = -0.088$ ,  $p = .258$ ), whereas the indirect effect remained statistically significant ( $B = -0.121$ , Boot 95% CI  $[-0.213, -0.045]$ ). In other words, the mediation test results indicated that psychological resilience played a mediating role in the relationship between self-confidence and academic procrastination, thereby supporting H4. This finding supports the Social Cognitive Theory perspective that self-confidence influences behavior not “on its own,” but by strengthening psychological resources that shape coping tendencies and reflecting them in behavior (Bandura, 1986, 1997; Steel, 2007; Zimmerman, 2000; Cassidy, 2015). From this perspective, in preventing academic procrastination in educational settings, it is anticipated that strengthening psychological resilience and its related resources (familial, cultural, and environmental resources), rather than focusing solely on self-confidence-enhancing initiatives, may provide an effective mechanism for achieving successful outcomes (Sirois, 2023).