

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI

SOSYAL MEDYA TÜKENMİŞLİĞİ, AKADEMİK ERTELEME VE BİLİŞSEL
ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜSEYİN FEİZİ KHEZERLOU

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

EKİM 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI

SOSYAL MEDYA TÜKENMİŞLİĞİ, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE AKADEMİK
ERTELEME ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜSEYİN FEİZİ KHEZERLOU

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

EKİM 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,

beyan ederim.

Hüseyin FEİZİ KHEZERLOU

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Hossein Feizi KHEZERLOU tarafından hazırlanan “Sosyal Medya Tükenmişliği, Bilişsel Esneklik ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması 16/10/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yükseköğretim araştırmaları Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Erol UĞUR
Düzce Üniversitesi

ÖN SÖZ

Bu çalışmada, sosyal medya kullanımının yol açtığı tükenmişlik düzeyi ile akademik erteleme davranışı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Günümüzde dijital platformlarda geçirilen sürenin artması, bireylerin zihinsel kaynaklarını tüketmekte; bu durum hem akademik hem de kişisel alanlarda ertelmeye dayalı kaçınma stratejileri geliştirmelerine ve düşünme esnekliklerinin azalmasına neden olmaktadır. Mevcut literatürde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik bir arada incelenmekle birlikte, bu üç değişken arasındaki dinamik etkileşim sürecine odaklanan ampirik çalışmalar sınırlıdır. Bu boşluğu doldurmayı amaçlayan bu çalışma, Türkiye’deki üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcı grubuyla yürüttüğü nicel araştırmanın bulgularını, ilgili kuramsal çerçeveler ışığında tartışmaya açmaktadır.

Bu sürecin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, değerli yönlendirmeleriyle çalışmamın kapsamını zenginleştiren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA hocama en içten şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca tez jürimde yer alan, Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU ve Doç. Dr. Erol UĞUR hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Son olarak araştırmaya katkı sağlayan tüm katılımcılara ve çalışmalarım sırasında desteklerini esirgemeyen yakınlarıma teşekkür ederim. Son olarak kendimi geliştirmem konusunda her zaman destekçim olan ancak bunları göremeden vefat eden canım anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hüseyin Feizi Khezerlou

ÖZET

SOSYAL MEDYA TÜKENMİŞLİĞİ, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE AKADEMİK ERTELEME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hüseyin FEİZİ KHEZERLOU, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Günümüz dijital çağında üniversite öğrencileri, akademik sorumlulukların yanı sıra sosyal medya platformlarının sürekli etkileşim ve yoğun bilgi akışıyla zihinsel kaynaklarını tüketen bir baskıyla karşı karşıyadır. Bu durum, sosyal medya tükenmişliği olarak adlandırılan psikolojik sendroma yol açmakta ve öğrencilerin dikkat ile motivasyon kaybı yaşayarak akademik görevlerini kasıtlı olarak geciktiren akademik erteleme davranışına yönelmelerine zemin hazırlamaktadır. Bilişsel esneklik, alternatif çözüm yolları geliştirme ve değişen koşullara uyum sağlama kapasitesiyle bu olumsuz süreçler karşısında kilit bir rol oynayabilir. Bu doğrultuda, bu çalışma, üniversite öğrencilerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik davranışları arasındaki ilişkileri bütüncül bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, bu değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri ortaya koyarak dijital çağın öğrenci psikolojisi üzerindeki karmaşık dinamiklerini anlamlandırmayı hedeflemektedir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2024-2025 akademik yılı bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenim gören, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 416 ön lisans ve lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Tükenmişliği Ölçeği (Gündoğan, 2022), Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu (Balkıs ve Duru, 2022) ve Bilişsel Esneklik Envanteri (Sapmaz ve Doğan, 2013) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson ve Spearman korelasyon katsayıları, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U testi, tek yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H testi gibi parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmış, tüm analizler JASP 0.19.1 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın temel problemine ilişkin olarak, sosyal medya tükenmişliği ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik ile sosyal medya tükenmişliği arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında

anlamli bir iliski saptanmamıştır. Birinci alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal medya tükenmişlik düzeyleri tüm alt boyutlarda (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kararsızlık) "ara sıra" seviyesindedir. Kararsızlık boyutunda erkek öğrenciler kadınlara göre ve ön lisans öğrencileri lisans öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Sosyal medya tükenmişliği sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermemiş, yaş ve akademik ortalama ile de istatistiksel olarak anlamli iliski saptanmamıştır. İkinci alt problem kapsamında, öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri "ara sıra" kategorisinde tespit edilmiştir. Akademik erteleme düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen seviye ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermemiş, yaş ile de istatistiksel olarak anlamli bir iliski bulunmamıştır. Akademik ortalama ile akademik erteleme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamli bir iliski tespit edilmiştir. Üçüncü alt problem kapsamında, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri genel olarak "uygun" seviyesinde bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin kontrol boyutunda ve toplam puanında erkek öğrenciler kadınlardan istatistiksel olarak anlamli derecede yüksek puan almıştır. Ön lisans öğrencilerinin toplam bilişsel esneklik puanları lisans öğrencilerinden, dördüncü sınıf öğrencilerinin puanları ise üçüncü sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik yaş ve akademik ortalama ile anlamli iliski göstermemiştir.

Araştırma bulguları, sosyal medya tükenmişliğinin orta düzeyde seyrettiğini ve dijital platformlarla yoğun etkileşimin psikolojik maliyetini yansıttığını göstermektedir. Akademik ertelemenin orta seviyede olması, bu davranışın üniversite öğrencileri arasında yaygın bir öz-düzenleme başarısızlığı olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal medya tükenmişliği ile akademik erteleme arasındaki pozitif iliski, dijital platformların neden olduğu zihinsel yorgunluğun dikkat ve motivasyon kaybına yol açarak akademik görevlerden kaçınma davranışını tetikleyebileceğini göstermektedir. Bilişsel esneklik ile sosyal medya tükenmişliği arasındaki negatif iliski, bu becerinin dijital stres kaynaklarına karşı koruyucu bir rol oynadığına işaret etmektedir. Bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında doğrudan iliski bulunmaması, ertelemenin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik olarak; üniversitelerde bilinçli sosyal medya kullanımı atölyeleri, bilişsel esnekliği güçlendiren psiko-eğitim programları, ertelemeyi önleyici pedagojik stratejiler ve dijital olmayan etkileşimleri teşvik eden kampüs aktiviteleri önerilmektedir. Gelecek araştırmalara yönelik olarak; nedensel ilişkileri ortaya koyacak boylamsal desenler, aracılık rolünü test eden yapısal eşitlik

modelleri, farklı platformların etkilerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar ve müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel araştırmalar önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya tükenmişliği, Akademik erteleme, Bilişsel esneklik, Üniversite Öğrencileri,



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA FATIGUE, COGNITIVE FLEXIBILITY, AND ACADEMIC PROCRASTINATION

Hüseyin FEİZİ KHEZERLOU, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Sakarya University, 2025.

In today's digital age, university students face the dual pressures of academic responsibilities and the constant interaction and intense information flow from social media platforms, which deplete their mental resources. This phenomenon, termed social media burnout, is a psychological syndrome that can lead to a loss of attention and motivation, laying the groundwork for academic procrastination—the intentional delay of academic tasks. Cognitive flexibility, defined as the capacity to adapt and develop alternative solutions in response to changing conditions, may play a crucial role in mitigating these negative processes. Accordingly, this study aims to comprehensively investigate the relationships among social media burnout, academic procrastination, and cognitive flexibility in university students. The research seeks to elucidate the complex dynamics of the digital age on student psychology by revealing the direct relationships between these variables.

The study employed a quantitative, correlational research design. The participants comprised 416 associate and undergraduate degree students from Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences during the 2024-2025 spring semester, selected via convenience sampling. Data were collected using a Personal Information Form, the Social Media Burnout Scale (Gündoğan, 2022), the Academic Procrastination Scale-Short Form (Balkis & Duru, 2022), and the Cognitive Flexibility Inventory (Sapmaz & Doğan, 2013). Data were analyzed using parametric and non-parametric statistical methods, including Pearson and Spearman correlation coefficients, independent samples t-test, Mann-Whitney U test, one-way ANOVA, and Kruskal-Wallis H test. All analyses were conducted using JASP 0.19.1 software.

Regarding the primary research question, a statistically significant, low-level positive correlation was identified between social media burnout and academic procrastination. A significant, low-level negative correlation was found between cognitive flexibility and social media burnout, whereas no significant relationship was detected between cognitive flexibility and academic procrastination. With respect to the first sub-problem, students'

social media burnout levels were found to be at an "occasional" level across all sub-dimensions (emotional exhaustion, depersonalization, indecision). On the indecision dimension, male students and associate degree students scored significantly higher than female and undergraduate students, respectively. Social media burnout did not differ significantly by class level, nor was it significantly correlated with age or academic grade point average (GPA). Concerning the second sub-problem, students' academic procrastination levels were also identified in the "occasional" category. Procrastination levels did not differ significantly by gender, level of study, or class level, and showed no significant correlation with age. However, a significant, low-level negative correlation was found between GPA and academic procrastination. For the third sub-problem, students' cognitive flexibility was generally at an "appropriate" level. Male students scored significantly higher than female students on the control dimension and the total cognitive flexibility score. The total cognitive flexibility scores of associate degree students were significantly higher than those of undergraduate students, and fourth-year students' scores were significantly higher than those of third-year students. Cognitive flexibility was not significantly correlated with age or GPA.

The findings indicate that social media burnout, experienced at a moderate level, reflects the psychological cost of intensive engagement with digital platforms. Similarly, the moderate level of academic procrastination suggests it is a common self-regulation failure among university students. The positive correlation between social media burnout and academic procrastination suggests that the mental fatigue induced by digital platforms may trigger avoidance of academic tasks. The negative correlation between cognitive flexibility and social media burnout highlights its protective role against digital stressors, while the absence of a direct link between cognitive flexibility and procrastination confirms the multifaceted nature of procrastination. Based on these results, recommendations for practitioners include implementing workshops on conscious social media use, psycho-educational programs to enhance cognitive flexibility, anti-procrastination pedagogical strategies, and campus activities that promote non-digital interactions. For future research, longitudinal designs to establish causal relationships, structural equation models to test for mediating roles, comparative studies on different platforms, and experimental studies to assess the effectiveness of intervention programs are recommended.

Keywords: Social media burnout, Academic procrastination, Cognitive flexibility, University students

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.3. Problem cümlesi.....	4
1.4 Alt problemler	4
1.5 Araştırma varsayımları	5
1.5 Araştırmanın sınırlılıkları	6
1.6 Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1 Tükenmişlik	8
2.1.2. Sosyal Medya Tükenmişliği	9
2.1.3. Erteleme	12
2.1.4. Akademik Erteleme.....	13
2.1.5. Bilişsel Esneklik.....	17
2.2. İlgili araştırmalar	21
2.2.1. Sosyal Medya Tükenmişliği	21
2.2.2. Akademik Erteleme.....	25
2.2.3. Bilişsel Esneklik.....	30
2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirmesi	34
YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Katılımcılar	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40

3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	40
3.3.2. Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği	40
3.3.3. Akademik erteleme ölçeği – kısa formu.....	41
3.3.4. Bilişsel esneklik envanteri	42
3.4. Veri toplama Süreci.....	43
3.4. Verilerin Analizi	44
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
4.1. Araştırmanın Temel Problemine İlişkin Bulgular.....	47
4.2. Birinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular	48
4.2.1. Birinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	49
4.2.2. Birinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisine ait bulgular.....	52
4.3. İkinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular.....	52
4.3.1. İkinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	53
4.3.2. İkinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisine ait bulgular.....	55
4.4. Üçüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular.....	55
4.4.1. Üçüncü alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	56
4.4.2. Üçüncü alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisine ait bulgular.....	59
BÖLÜM V.....	60
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	60
5.1.1. Araştırmanın Temel Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	60
5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	63
5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	65
5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	68
5.2. Öneriler.....	70
KAYNAKLAR	73
EKLER	107

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Değişkenleri İlişkin Dağılım	39
Tablo 2. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik, Sosyal Medya Tükenmişliği ve Akademik Ertelemeleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	47
Tablo 3. Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeyleri	48
Tablo 4. Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Seviyeye Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 7. Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş ve Akademik Ortalama ile İlişkisi	52
Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeyleri	53
Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Seviyeye Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Seviyeye Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yaş ve Akademik Ortalama ile İlişkisi	55
Tablo 13. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri	55
Tablo 14. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 15. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Seviyeye Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 16. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Seviyeye Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 17. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş ve Akademik Ortalama ile İlişkisi	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz dijital çağında, üniversite öğrenciliği olgusu, salt akademik başarının ötesine geçerek, bireylerin sosyal kimlik, aidiyet, iletişim biçimleri ve bilişsel süreçlerini derinden şekillendiren çok boyutlu bir deneyim alanına dönüşmüştür. Çevrimiçi öğrenme platformları, dijital kütüphaneler ve sanal etkileşim ortamları, eğitimin yapısını temelden dönüştürürken, öğrencileri yeni zorluklarla karşı karşıya bırakmaktadır (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı ve Aykul, 2021). Bu yeni ekosistemde üniversite öğrencileri, bir yandan akademik sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırken, diğer yandan dijital araçları etkin kullanma, dikkatlerini yönetme ve sosyal ilişkilerini sürdürme gibi karmaşık görevleri eş zamanlı olarak yürütmek durumundadır. Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu öğrenme ortamlarına esneklik kazandırsa da Bilişsel Yük Teorisi'nin (Sweller, 2011) öngördüğü gibi, öğrencilerin sınırlı bilişsel kapasitelerini aşan bir enformasyon akışı yaratarak maruz kaldıkları bilişsel yükü ve teknoloji kaynaklı stresi de artırmaktadır (Bozkurt vd., 2021). Bu durum, öğrencilerin yalnızca akademik yetkinliklerini değil, aynı zamanda dijital okuryazarlık ve öz-düzenleme gibi üst düzey becerilerini de geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Yılmaz ve Kaya, 2022).

Teknolojinin, özellikle de sosyal medya platformlarının, gündelik yaşam ve eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer alması, öğrenciler üzerinde ikili ve çoğu zaman çelişkili bir baskı oluşturmaktadır. Sosyal medya, bilgiye anlık erişim, küresel ölçekte sosyal ağlar kurma ve kendini ifade etme imkânı sunarken; “sürekli bağlantıda kalma” beklentisiyle dikkat dağınıklığı, sosyal karşılaştırma ve "gelişmeleri kaçırma korkusu" (Fear of Missing Out – FoMO) gibi yeni nesil psikolojik stres kaynaklarını tetikleyebilmektedir (Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013). Bu faktörler, öğrencilerde kaygı düzeylerinin yükselmesine ve dijital tükenmişlik semptomlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Demir & Özdemir, 2021). Bu bağlamda, sosyal medya hem önemli bir öğrenme ve sosyalleşme aracı hem de dikkat kontrolü ve duygusal dayanıklılık gerektiren bir meydan okuma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz üniversite öğrencisinin en temel zorluklarından biri, akademik başarı beklentisi ile dijital ortamların getirdiği sosyal ve bilişsel talepler arasında denge kurabilmektir. Bu noktada, öğrencilerin dijital ortamlara adaptasyon biçimleri ve bilişsel süreçlerini nasıl düzenledikleri, akademik ve kişisel esenlikleri açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, dijital çağın bu karmaşık dinamiğini, sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkiler üzerinden bütüncül bir perspektifle anlamayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Üniversite öğrencilerinin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelen dijital platformlar, sürekli etkileşim talepleri ve yoğun bilgi akışıyla bireylerin zihinsel ve duygusal kaynaklarını önemli ölçüde tüketebilmektedir. Bu süreç, literatürde "sosyal medya tükenmişliği" olarak adlandırılan ve geleneksel iş tükenmişliğinden farklı olarak, genellikle gönüllü katılımın olduğu bir alanda ortaya çıkmasıyla kendine özgü bir nitelik taşıyan (Zhang, Zhao, Lu, & Yang, 2016), çok boyutlu bir psikolojik sendroma yol açmaktadır. Sosyal medya tükenmişliği; bireylerin sosyal ağlardaki sürekli bilgi akışı, etkileşim talepleri ve teknolojik baskılara maruz kalmaları neticesinde deneyimledikleri zihinsel, duygusal ve bilişsel bir bitkinlik durumudur (Zheng & Ling, 2021). Bu durum, kullanıcıların zihinsel kaynakları tükendikçe dikkat ve motivasyon kaybına uğramalarına ve sonuç olarak akademik sorumluluklarına odaklanma yeteneklerinin zayıflamasına zemin hazırlamaktadır (Malik vd., 2020; Azizi, Soroush, & Khatony, 2019).

Öğrencilerin zihinsel kaynaklarının tükenmesi ve dikkatlerinin dağılması, akademik erteleme davranışının ortaya çıkması için elverişli bir ortam yaratır. Özünde bir öz-düzenleme başarısızlığı olarak kavramsallaştırılan akademik erteleme (Steel, 2007; Zacks & Hen, 2018), bireyin olası olumsuz sonuçlarını öngörmesine rağmen akademik görevlerini kasıtlı olarak geciktirmesidir. Üniversite ortamının sunduğu yapılandırılmamış zaman ve uzun vadeli hedefler, bu davranışın yaygınlaşmasını pekiştirmektedir (Ferrari, 1992). Modern dijital çağda, akıllı telefonlar gibi her an erişilebilir ve anlık pekiştireç sunan çekici alternatiflerin (Oulasvirta, Rattenbury, Ma, & Raita, 2012) varlığı, öğrencilerin sıkıcı veya zorlayıcı buldukları akademik görevlerden kaçınmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum, sosyal medya kullanımı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi sıkça gündeme getirmiş, yapılan çalışmalar bu ilişkiyi doğrulamıştır (Güngör & Koçak, 2020; Hayat, Kojuri ve Amini, 2020).

Dijital dünyanın getirdiği bu zorluklar karşısında tüm öğrencilerin aynı tepkileri vermemesi, bireysel farklılıkların rolünü gündeme getirmektedir. Bu farklılıkları açıklayan kilit yetkinliklerden biri bilişsel esneklik kavramıdır. Bilişsel esneklik, bireyin beklenmedik veya yeni durumlar karşısında düşünce ve davranışlarını uyarlayabilme, alternatif çözüm yolları geliştirebilme becerisi olarak tanımlanır (Cañas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2006). Bu beceri, katı düşünce yapılarından sıyrılarak alternatif çözüm yolları üretmeyi ve birden çok bakış açısını değerlendirmeyi mümkün kılar (Diamond, 2013). Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, stresli ve yorucu durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabildikleri (Turan vd., 2019; Koç vd., 2020), zihinsel yorgunluğun olumsuz etkilerine karşı daha dirençli oldukları (AL-Adamat, 2021) ve problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Buğa, Özkamalı, Altunkol ve Çekiç, 2016).

Mevcut akademik çalışmalar bu sorunları genellikle ikili ilişkiler düzeyinde birbirinden ayrı parçalı bir biçimde ele almıştır. Araştırmalar ya sosyal medya kullanımının akademik erteleme ile ilişkisine ya da bilişsel esnekliğin stres yönetimi gibi genel psikolojik süreçlerdeki rolüne odaklanmıştır (Steel, 2007; Lee, Son ve Kim, 2016; Aydın, 2016; Göker, Keklik ve Dağ, 2024; Malik ve diğerleri, 2020). Ancak bu parçalı yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşamda deneyimlediği karmaşık tabloyu yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, bu durumlarla başa çıkmak için kullandıkları bilişsel stratejileri eş zamanlı olarak yaşamaktadırlar (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008). Söz konusu değişkenler arasındaki etkileşimin ampirik olarak ortaya konmamış olması, alanyazında önemli bir boşluğa işaret etmekte ve dijital çağın getirdiği zorluklar karşısında öğrenci performansını ve psikolojik iyilik halini etkileyen mekanizmaların anlaşılmasını kısıtlamaktadır. Bu boşluk, aynı zamanda üniversitelerin sunacağı destek hizmetlerinin ve müdahale programlarının etkinliğini de sınırlandırmaktadır. Öğrenci sorunlarının altında yatan dinamiklerin bütüncül bir resmini çekmeden geliştirilecek çözümler, eksik kalma riski taşır. Dolayısıyla, akademik erteleme, sosyal medya tükenmişliği ve bilişsel esneklik arasındaki dinamik ilişkileri sistematik bir biçimde inceleyen araştırmalara acilen ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi lisans öğrencileri üzerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi bütüncül bir perspektifle incelemektir. Mevcut literatür,

sosyal medya tükenmişliğinin öğrencilerin dikkat ve motivasyon kaynaklarını tüketerek akademik görevleri ertelemelerine yol açabildiğini göstermektedir (Aydın, 2016; Malik vd., 2020). Benzer şekilde, akademik erteleme literatürü bu davranışın dijital araç kullanımıyla olan ilişkisine giderek daha fazla odaklanmaktadır (Kınık ve Odacı, 2020). Bilişsel esneklik ise, dijital platformların olumsuz etkilerine karşı bir direnç mekanizması olarak işlev görebileceği (Ateş ve Sağar, 2021) ve akademik bağlamdaki önemine (Zheng ve Akaliyski, 2024) dair bulgular sunmaktadır. Ancak, bu üç değişkeni bir arada ele alan ve aralarındaki ilişkileri doğrudan inceleyen ampirik çalışmalar özellikle Türkiye bağlamında sınırlıdır. Bu araştırma, bu önemli boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, dijital çağın yükseköğretim ortamında öğrencilerin karşılaştığı psikososyal zorluklara derinlemesine bir bakış açısı sunarak literatüre katkı sağlayacaktır. Araştırmanın özgün niteliği, sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri ampirik olarak test etmesinden kaynaklanmaktadır. Daha önceki araştırmalar bu ilişkileri genellikle ikili düzeyde ele almışken, bu çalışma ilişkiler ağını bütüncül bir model içinde değerlendirerek alana önemli bir katkı sunacaktır.

Elde edilecek bulgular, dijital çağda yükseköğretimin karşılaştığı zihinsel kaynak tüketimi ile akademik motivasyon arasındaki etkileşimi açıklayan bir çerçeve sunarak, öğrenci destek hizmetleri, dijital okuryazarlık programları ve eğitim politikalarının tasarımında rehberlik edecektir. Bu çalışma kapsamında Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ndeki katılımcılardan toplanan veriler, yalnızca sosyal medya temelli akademik sorunların anlaşılmasına yardımcı olmakla kalmayacak, aynı zamanda bilişsel esnekliği güçlendirmeye yönelik önleyici ve destekleyici programlar için de bilimsel bir zemin sunacaktır. Bu araştırma, yükseköğretimde dijital dönüşüm süreçlerine psikolojik bir perspektiften bakarak politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve danışmanlar için bütüncül bir yol haritası sunacaktır.

1.3. Problem cümlesi

Üniversite öğrencilerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik davranışları arasındaki ilişkiler nasıldır?

1.4 Alt problemler

- 1) Üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeyleri ne düzeydedir?

- a. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, eğitim görülen seviye ve sınıf düzeyi gibi demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama gibi demografik ve eğitimsel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 2) Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ne düzeydedir?
- a. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri cinsiyet, eğitim görülen seviye ve sınıf düzeyi gibi demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama gibi demografik ve eğitimsel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 3) Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik düzeyleri ne düzeydedir?
- a. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyet, eğitim görülen seviye ve sınıf düzeyi gibi demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama gibi demografik ve eğitimsel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.5 Araştırma varsayımları

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Envanteri, Sosyal Medya Tükenmişliği Ölçeği ve Akademik Ertelleme Ölçeği-Kısa Formu'nda yer alan sorulara gerçek duyuşsal özelliklerini yansıtacak biçimde samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgi formunda yer alan maddelere ve özellikle akademik ortalama değişkenindeki bilgilerin onların gerçek durumları yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın sınırlılıkları

Her bilimsel araştırma gibi, bu çalışmanın da potansiyel sınırlılıkları bulunmaktadır. Elde edilen bulguların genellenebilirliği ve yorumlanabilirliği açısından aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Araştırma, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde 2024-2025 akademik yılı bahar yarıyılında öğrenim gören ön lisans ve lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Verilerin tek bir zaman noktasında toplandığı bu kesitsel çalışma, değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmaya olanak tanımadığı gibi, süreçlerin zaman içindeki değişimini de gözlemleyemez.
3. Bu çalışmada sadece belirli değişkenlere odaklanılmıştır. Öğrencilerin durumunu etkileyebilecek kişilik, motivasyon veya ders yoğunluğu gibi diğer önemli faktörler bu araştırmanın dışında tutulmuştur.
4. Çalışmada, "sosyal medya" genel bir kavram olarak kullanılmıştır. Farklı sosyal medya platformlarının (örneğin Instagram veya Twitter) veya kullanım amaçlarının öğrenciler üzerindeki özel etkileri ayrı ayrı incelenmemiştir.
5. Araştırma yalnızca sayısal verilere odaklanmıştır. Bu durum, öğrencilerin bu konudaki kişisel deneyimlerinin, duygu ve düşüncelerinin arkasındaki "nedenleri" derinlemesine anlamayı sınırlandırmaktadır.

1.6 Tanımlar

Araştırmada, yer alan bazı kavramlar aşağıdaki tanımlarıyla kullanılmıştır.

Sosyal Medya Tükenmişliği: Sosyal medya tükenmişliği, kullanıcıların sürekli güncel kalma ve “anlık beğeni” beklentisiyle beslenen platform etkileşimleri sonucunda yaşadıkları zihinsel ve duygusal yorgunluk hâlidir. Bu sendrom, dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve genel bir bitkinlik hissiyle kendini gösterir ve bireylerin günlük işlevselliğini olumsuz etkiler (Aydın, 2016).

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, bireyin yeni bilgi ve koşullara hızla uyum sağlayabilme, farklı bakış açılarını değerlendirebilme ve alternatif çözüm stratejileri geliştirebilme yeteneğidir. Diamond (2013), bilişsel esnekliği “değişen çevresel beklentilere yanıt verme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır.

Akademik Erteleme: Akademik erteleme, öğrencilerin ödev hazırlama, sınavlara çalışma veya proje teslimi gibi akademik görev ve sorumluluklarını kasıtlı olarak son ana bırakma veya geciktirme eğilimidir (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu davranışın temelinde genellikle başarısızlık korkusu, görevin itici bulunması, düşük akademik öz yeterlik (Özer ve Altun, 2011) ve öz-düzenleme becerilerindeki eksiklikler gibi psikolojik faktörler yatmaktadır (Zacks ve Hen, 2018).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilk olarak "Kuramsal Çerçeve" başlığı altında sosyal medya tükenmişliği, bilişsel esneklik ve akademik erteleme kavramları açıklanmıştır. Ardından, "İlgili Araştırmalar" başlığı altında bu değişkenleri konu alan ulusal ve uluslararası çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal çerçevesine dair, sosyal medya tükenmişliği, bilişsel esneklik ve akademik erteleme kavramları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.1 Tükenmişlik

Tükenmişlik, bireyin uzun süreli ve yoğun strese maruz kalması sonucunda duygusal, zihinsel ve fiziksel kaynaklarının yetersiz kalmasıyla ortaya çıkan çok boyutlu bir psikolojik sendromdur (Ören ve Türkoğlu, 2006; Uler, 2020). İlk olarak Freudenberg (1974) tarafından, özellikle insanlarla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde gözlemlenen bir durum olarak tanımlanan tükenmişlik, günümüzde bilgi çağının önemli sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Kavramın en yaygın kabul gören kuramsal çerçevesi, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen üç boyutlu modeldir. Bu modele göre tükenmişlik; bireyin enerji kaynaklarının tükendiğini hissettiği duygusal tükenme, hizmet verdiği veya etkileşimde bulunduğu kişilere karşı alaycı ve mesafeli bir tutum geliştirdiği duyarsızlaşma ve işinde kendini yetersiz ve başarısız hissettiği kişisel başarıda düşme boyutlarından oluşur (Gündüz, 2005; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişlik sendromunun gelişiminde, bireyin karşılaştığı talepler ile bu talepleri yönetmek için sahip olduğu kişisel ve çevresel kaynaklar arasındaki dengesizlik merkezi bir rol oynar. Bu süreç, birbiriyle etkileşim halinde olan örgütsel, kişisel ve çevresel faktörler tarafından tetiklenir (Uler, 2020). Aşırı iş yükü, rol belirsizliği, adil olmayan ödül sistemleri ve destekleyici olmayan yönetim tarzı gibi örgütsel faktörler, tükenmişliğin birincil kaynakları arasında yer alır (Dolgun, 2012; Maslach & Leiter, 1997). Bununla birlikte,

mükemmeliyetçilik, A tipi kişilik yapısı, gerçekçi olmayan beklentiler gibi kişisel özellikler (Budak & Sürgevil, 2005; Freudenberger, 1974) ile aile, arkadaş ve iş çevresinden alınan sosyal desteğin yetersizliği gibi çevresel faktörler de bireyin strese karşı savunmasızlığını artırarak tükenme sürecini hızlandırır (Arı ve Bal, 2008).

Bu çok boyutlu sendromun sonuçları, bireyin yaşamının farklı alanlarına yayılan olumsuz etkiler doğurur. Fiziksel düzeyde kronik yorgunluk ve uyku bozuklukları, psikolojik düzeyde depresyon, kaygı ve özgüven eksikliği, davranışsal düzeyde ise sinirlilik ve işe karşı isteksizlik gibi belirtilerle kendini gösterir (Uğur, 2010). Tükenmişlik, yalnızca bireyin genel yaşam kalitesini ve psikolojik iyi oluş halini tehdit etmekle kalmaz, aynı zamanda işe devamsızlık, performans düşüşü ve örgütsel bağlılıkta azalma gibi sonuçlarla kurumların verimliliğini de ciddi biçimde etkiler (Maslach & Jackson, 1986). Bu nedenle tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel düzeyde ele alınması gereken önemli bir problem olarak öne çıkmaktadır.

Başlangıçta daha çok mesleki bir fenomen olarak ele alınan tükenmişlik kavramı, zamanla temel dinamiklerinin yaşamın farklı alanlarında da geçerli olabileceğinin anlaşılmasıyla genişlemiştir. Sürekli taleplere maruz kalma, bu talepler karşısında kaynakların erimesi ve sonuç olarak gelişen negatif tutumlar, yalnızca iş hayatına özgü değildir. Özellikle dijital çağın getirdiği sürekli çevrimiçi olma hali, sosyal karşılaştırma baskısı ve yoğun bilgi akışı, bireyleri geleneksel stres kaynaklarından farklı, yeni türden bir yıpranmayla karşı karşıya bırakmıştır (Zheng ve Ling, 2021; Cheng vd., 2014). Bu bağlamda tükenmişlik, bireylerin sosyal medya platformlarıyla olan yoğun ve sıkıntılı etkileşimleri sonucunda yaşadıkları durumu açıklamak için de kullanılmaya başlanmış ve literatüre sosyal medya tükenmişliği olarak yeni bir kavram kazandırmıştır (Zheng ve Ling, 2021; Zhang, Zhao, Lu, & Yang, 2016; Koeske ve Koeske, 1993; Dhir vd., 2018).

2.1.2. Sosyal Medya Tükenmişliği

Dijital çağın bir getirisi olarak sosyal medya platformları, bireylerin iletişim kurma, sosyalleşme ve bilgi edinme biçimlerini kökten değiştirmiş ve gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu platformların sunduğu sayısız faydaya rağmen, yoğun ve denetimsiz kullanım, literatürde "sosyal medya tükenmişliği" olarak adlandırılan yeni bir psikolojik olguyu ortaya çıkarmıştır. Sosyal medya tükenmişliği, basit bir yorgunluk halinin ötesinde, bireylerin sosyal ağlardaki sürekli bilgi akışı, etkileşim talepleri ve teknolojik baskılara maruz kalmaları neticesinde deneyimledikleri çok boyutlu ve öznel bir zihinsel,

duygusal ve bilişsel bitkinlik durumudur (Zheng & Ling, 2021). Bu durum, kullanıcılarda can sıkıntısı, öfke, hayal kırıklığı, ilgisizlik ve sosyal ağlardaki iletişimden kaçınma isteği gibi bir dizi olumsuz duygusal ve bilişsel tepkiyle kendini gösterir (Ravindran, Kuan, & Lian, 2014). Bu tükenmişlik, geleneksel iş tükenmişliğinden farklı olarak, genellikle gönüllü katılımın olduğu bir alanda ortaya çıkmasıyla kendine özgü bir nitelik taşır (Zhang, Zhao, Lu, & Yang, 2016).

Sosyal medya tükenmişliğinin kuramsal altyapısı, çeşitli modellerle açıklanmaktadır. Bu modellerin başında, çevresel stresörlerin psikolojik gerilime yol açtığını ve bu gerilimin de davranışsal sonuçlar doğurduğunu öne süren Stresör-Gerilim-Sonuç modeli gelmektedir (Koeske & Koeske, 1993). Sosyal medya bağlamında teknoloji ve bilgi aşırı yüklenmesi gibi stresörler, sosyal medya tükenmişliği olarak adlandırılan gerilime neden olmakta; bu durum ise platform kullanımını azaltma, depresyon ve kaygı gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Lee, Son, & Kim, 2016; Dhir, Yossatarn, Kaur, & Chen, 2018). Bu modeli tamamlayan bir diğer önemli kuram ise Bilişsel Yük Teorisi'dir (Sweller, 2011). Bu teoriye göre, insan belleğinin bilgi işleme kapasitesi sınırlıdır. Sosyal medya platformları, kullanıcıları sürekli güncellenen içerikler, bildirimler ve etkileşimlerle yoğun bir bilgi akışına maruz bırakır. Bu durum, bireyin bilişsel kapasitesini aştığında aşırı yüklenmeye ve sonuç olarak algılanan yorgunluğa neden olur (Bright, Kleiser, & Grau, 2015; Whelan, Islam, & Brooks, 2020).

Bundan önceki kuramsal temelleri genişleten Han (2018), sosyal medya tükenmişliğini üç temel alt boyutta ele alan kapsamlı bir model sunmuştur: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kararsızlık. Duygusal tükenme, kullanıcının zaman ve bilişsel enerji gibi kişisel kaynaklarının platform kullanımı tarafından tüketildiği hissidir. Duyarsızlaşma, yoğun strese karşı geliştirilen bir başa çıkma mekanizması olarak, kullanıcının platforma ve oradaki etkileşimlere karşı sinik ve mesafeli bir tutum geliştirmesidir. Han (2018) tarafından modele eklenen kararsızlık boyutu ise kullanıcının sosyal medya kullanımından elde ettiği faydalar konusunda belirsizlik yaşaması ve harcadığı çabanın değip değmediğini sorgulaması durumunu ifade eder. Bu çok boyutlu yapı, tükenmişliğin sadece bir bitkinlik hissi olmadığını, aynı zamanda platformla kurulan ilişkinin niteliğinde de köklü bir bozulma olduğunu göstermektedir.

Sosyal medya tükenmişliğini tetikleyen faktörler, bireysel, ilişkisel ve çevresel düzeylerde karmaşık bir etkileşim ağı oluşturur (Zheng & Ling, 2021). Bireysel düzeydeki en önemli psikolojik stres kaynaklarından biri, "gelişmeleri kaçırma korkusu" dur. Bu korku, bireylerin başkalarının değerli deneyimler yaşadığı ve kendilerinin bu deneyimlerin dışında kaldığı

yönündeki sürekli endişe halidir (Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013). Bu endişe, bireyleri platformları kompulsif bir şekilde kontrol etmeye iterek zihinsel ve duygusal kaynakları tüketir ve doğrudan tükenmişliğe zemin hazırlar (Dhir vd., 2018; Malik, Dhir, Kaur, & Johri, 2020). Mahremiyet endişeleri, ideal bir çevrimiçi kimlik sunma baskısı (izlenim yönetimi), kıskançlık ve sosyal medya kaygısı gibi diğer psikolojik stresörler de tükenmişlik sürecini besleyen önemli faktörlerdir (Bright & Logan, 2018; Liu & Ma, 2018). Ayrıca, düşük benlik saygısı gibi kişisel özellikler bireyleri tükenmişliğe daha yatkın hale getirirken, en doğrudan davranışsal etken ise aşırı ve bağımlılık düzeyindeki sosyal medya kullanımudur (Cramer, Song, & Drent, 2016; Lian vd., 2018).

Psikolojik düzeyde, sosyal medya tükenmişliği yaşayan bireylerde artan depresyon, anksiyete ve genel psikolojik sıkıntı belirtileri gözlemlenmektedir (Dhir vd., 2018). Bu durum, bireyleri bir kısır döngüye sokabilir: Stresten kaçmak için sosyal medyaya yönelen birey, tükenmişlik nedeniyle daha fazla stres yaşayarak ruh sağlığını riske atar. Davranışsal olarak en yaygın sonuç, kullanıcıların tükenmişliğin kaynağı olarak gördükleri platformdan kaçma isteğidir. Bu durum, "Facebook tatili" gibi geçici geri çekilmelerden, hesabın tamamen silinmesine kadar varan kullanım sonlandırma davranışlarına yol açabilir (Han, 2018; Zhang vd., 2016).

Akademik ve bilişsel alanda ise tükenmişliğin etkileri oldukça belirgindir. Tükenmişlik, zihinsel kaynakları tükettiği için öğrencilerin akademik sorumluluklarına odaklanma yeteneğini zayıflatır ve bu durum, akademik performans düşüşü ile sonuçlanır (Malik vd., 2020; Azizi, Soroush, & Khatony, 2019). Dahası, FoMO ve sorunlu sosyal medya kullanımının, unutkanlık ve dikkatsizlik gibi gündelik bilişsel hatalarda artışa neden olduğu saptanmıştır (Montag & Markett, 2023). Bu bulgu, tükenmişliğin sadece ruh halini değil, aynı zamanda temel yürütücü işlevleri de olumsuz etkilediğini göstermektedir. Fiziksel sağlık boyutunda ise sosyal medya tükenmişliği ile zayıf uyku kalitesi arasında karşılıklı ve birbirini besleyen bir ilişki olduğu bulunmuştur; tükenmişlik uykuyu bozarken, uykusuzluk da tükenmişlik hissini artırmaktadır (Zhu vd., 2023). Son olarak, sosyal medya "bağlantı kurma" vaadine rağmen, aşırı kullanım sonucu ortaya çıkan tükenmişlik, bireylerin gerçek hayattaki sosyal ilişkilerinden uzaklaşmasına ve yalnızlık duygularının derinleşmesine neden olabilmektedir (Aslan & Polat, 2024).

Özetle, sosyal medya tükenmişliği, modern dijital çağın kaçınılmaz bir yan ürünü olarak ortaya çıkan, psikolojik, bilişsel ve davranışsal boyutları olan karmaşık bir olgudur. Stresör-Gerininim-Sonuç, Bilişsel Yük ve Kaynakların Korunumu gibi kuramsal modellerle açıklanan

bu fenomen, bireyin sınırlı zihinsel ve duygusal kaynaklarını tüketerek onu bir dizi olumsuz sonuca sürüklemektedir. Bu sonuçlar arasında, özellikle üniversite öğrencileri için kritik bir öneme sahip olan akademik performans düşüşü ve bilişsel işlevlerdeki zayıflama ön plana çıkmaktadır. Literatür, tükenmişliğin bilişsel esneklik gibi temel yürütücü işlevleri aşındırdığını ve bireyi zihinsel ataletle sürüklediğini göstermektedir (Öztürk ve Yılmaz, 2021; AL-Adamat, 2021). Bu zihinsel atalet ve kaynak tükenmişliği hali, bireyin niyetleri ile eylemleri arasında bir uçurum yaratarak, istenmeyen ancak ısrarla sürdürülen bir davranış kalıbına zemin hazırlar. İşte bu noktada, sosyal medya tükenmişliğinin en belirgin ve işlevselliği en çok bozan davranışsal yansımalarından biri olan akademik erteleme kavramı, konunun doğal bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu kuramsal çerçevenin ardından, sosyal medya tükenmişliğinin neden olduğu bu kritik davranışsal sonucu daha derinlemesine incelemek üzere, bir sonraki bölümde akademik erteleme olgusu ve ilgili dinamikler ele alınacaktır.

2.1.3. Erteleme

Erteleme (procrastination), bireyin olası olumsuz sonuçlarını öngörmesine rağmen, yapması gereken bir görevi veya alması gereken bir kararı kasıtlı olarak ve mantık dışı bir zeminde geciktirmesi olarak tanımlanan evrensel bir olgudur (Steel, 2007). Alan yazındaki farklı tanımların ortak paydasında yer alan bu “geciktirme” eylemi, yalnızca davranışsal bir eylemsizlikten ibaret değildir. Aksine erteleme; bireyin bir göreve başlamasını engelleyen davranışsal, akılcı olmayan inançlar ve düşük öz-yeterlik algıları gibi unsurlarla beslenen bilişsel ve görevle ilişkili kaygı, suçluluk, stres gibi olumsuz duygulardan anlık olarak kaçınma isteğiyle şekillenen duyuşsal bileşenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir yapıdır (Solomon & Rothblum, 1984; Uzun Özer, Demir, & Ferrari, 2013). Bu bağlamda erteleme, bireyin kırılğan benlik saygısını koruma (Burka & Yuen, 1983), başarısızlık olasılığını dışsal nedenlere atfetme veya "her şeyi mükemmel yapmalıyım" gibi gerçekçi olmayan beklentilerle başa çıkma amacıyla başvurduğu, uyumsuz bir başa çıkma stratejisi olarak da değerlendirilebilir (Ellis & Knaus, 1977; Flett, Hewitt, & Martin, 1995).

Ertelemenin kökenlerini açıklayan kuramsal yaklaşımlar, bu davranışın altında yatan karmaşık dinamiklere ışık tutmaktadır. Davranışçı kuram, ertelemenin, ertelenen görevin uzun vadeli ödülüne kıyasla, kaçınma davranışının sunduğu anlık rahatlama gibi daha güçlü pekiştiriciler tarafından öğrenildiğini savunur (Skinner, 1953). Bilişsel-davranışçı modeller

ise ertelemenin temelinde bireyin kendini sabote eden düşünce kalıpları ve işlevsel olmayan inançlarının yattığını öne sürer (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979). Günümüzde en çok kabul gören modern yaklaşımlar, ertelemeyi bir öz-düzenleme başarısızlığı olarak kavramsallaştırmaktadır (Steel, 2007; Van Eerde, 2003). Bu perspektife göre erteleme, bireyin hedeflerini, dürtülerini ve duygusal tepkilerini etkili bir şekilde yönetememesinin bir sonucudur. Bu başarısızlık; görevden hoşlanmama (Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988), başarısızlık korkusu, düşük sorumluluk bilinci ve dışsal denetim odağı gibi bireysel faktörlerin yanı sıra, görevin zorluk düzeyi gibi durumsal etkenlerle de tetiklenmektedir (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995).

Bu bulgular ışığında erteleme, basit bir tembellik veya zaman yönetimi eksikliğinden ziyade, kökleri derin psikolojik süreçlerde yatan ve bireyin genel işlevselliğini olumsuz etkileyen karmaşık bir mekanizma olarak anlaşılmalıdır. Erteleme davranışının evrensel bir fenomen olduğu ve özellikle genç yetişkinlik döneminde zirveye ulaştığı göz önüne alındığında (Ferrari, 1992), bu olgunun belirli bağlamlardaki yansımalarını incelemek önem kazanmaktadır. Özellikle yüksek düzeyde özerklik, yapılandırılmamış zaman, uzun vadeli hedefler ve yoğun performans baskısı gibi özellikleriyle üniversite ortamı, erteleme davranışının ortaya çıkması ve pekişmesi için elverişli bir zemin sunmaktadır. Bu nedenle, genel erteleme eğiliminin, öğrencilerin görev ve sorumluluklarını sürekli geciktirmesiyle kendini gösteren ve "akademik erteleme" olarak isimlendirilen özel biçimini anlamak, üniversite öğrencilerinin yaşadığı zorlukları ve bu zorluklarla ilişkili diğer psikolojik değişkenleri çözümlemek adına kritik bir adımdır.

2.1.4. Akademik Erteleme

Erteleme, bireyin bir eylem planını hayata geçirmesinin sonuçlarının, geciktirmesinden daha olumlu olacağını bilmesine rağmen, bu eylemi istemli olarak ve mantık dışı bir şekilde ertelemesiyle karakterize edilen, evrensel bir öz-düzenleme başarısızlığıdır (Steel, 2007). Bu davranış örüntüsü, bireyin yaşamının pek çok alanını olumsuz etkileyebilmekle birlikte, özellikle yapılandırılmış hedeflerin ve zaman baskısının yoğun olduğu akademik bağlamda, hem yaygınlığı hem de yol açtığı olumsuz sonuçlar nedeniyle kritik bir araştırma konusu hâline gelmiştir. “Akademik erteleme” olarak isimlendirilen bu olgu, öğrencilerin sınavlara hazırlanma, dönem ödevlerini yazma veya ders materyallerini okuma gibi temel akademik sorumluluklarını, bu gecikmenin getireceği olumsuz sonuçları (düşük notlar, artan stres,

kalitesiz işler vb.) öngörmelerine ve bu süreçte sıklıkla kaygı ve suçluluk gibi olumsuz duygular yaşamalarına rağmen, sistematik bir şekilde son ana bırakma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986). Araştırmalar, bu davranışın üniversite öğrencileri arasında ne denli yaygın olduğunu, popülasyonun %70'inden fazlasının akademik ertelemeyi düzenli bir alışkanlık olarak benimsediğini ortaya koyarak (Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013), konunun yalnızca bireysel bir zafiyet olmadığını, aynı zamanda eğitim sistemleri ve öğrenci psikolojisi açısından derinlemesine incelenmesi gereken yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir.

Akademik erteleme, özünde bir öz-düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) yetersizliği olarak kavramsallaştırılmaktadır (Zacks & Hen, 2018). Öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini başlatma, sürdürme ve denetleme amacıyla kullandığı proaktif bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilerin bütünüdür (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008). Lise dönemine kıyasla, üniversite hayatı öğrencilere daha fazla otonomi sunarken, dışsal denetim ve yapılandırma mekanizmalarını azaltır. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme konusunda daha fazla sorumluluk almasını gerektirir. İşte bu noktada, içsel öz-düzenleme becerileri yetersiz olan öğrenciler, uzun vadeli akademik hedefler ile anlık haz ve rahatlama sunan kısa vadeli cazip seçenekler arasında bir çatışma yaşarlar (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nückles, 2014). Erteleme davranışı, bu çatışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkar; öğrenci, potansiyel olarak sıkıcı, zorlayıcı veya belirsizlik içeren bir akademik görevle yüzleşmek yerine, bu görevin yarattığı olumsuz duygulardan anlık olarak kaçınmak amacıyla daha keyifli ve anında pekiştireç sunan bir alternatif (örneğin sosyal medyada gezinmek, bir dizi izlemek veya arkadaşlarla sohbet etmek) yönelir (Troll, Friese, & Loschelder, 2021). Birey bu kaçışın uzun vadede daha fazla stres ve daha kötü bir performansla sonuçlanacağını rasyonel düzeyde bilse de, anlık duygusal durumu düzenleme ihtiyacı, mantıksal karar verme süreçlerine baskın gelir (Sirois & Pychyl, 2013).

Ertelemenin psikolojik dinamikleri incelendiğinde, davranışın temelinde karmaşık bilişsel ve duyuşsal süreçlerin yattığı görülmektedir. Bu süreçlerin en başında, bireyin görevle ve kendi benliğiyle ilgili sahip olduğu akılcı olmayan (irrasyonel) inançlar gelir. Albert Ellis'in kuramından beslenen bu yaklaşıma göre, özellikle mükemmeliyetçilik eğilimleri erteleme için uygun bir zemin oluşturur (Ellis & Knaus, 1977). Mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine ulaşılması güç, katı standartlar belirler ve bir görevin sonucunu doğrudan kendi benlik değerleriyle eşitleme eğilimindedirler. Bu "her şey ya da hiç" şeklindeki bilişsel çarpıtma,

herhangi bir akademik görevi, bireyin yeterliliğini ve zekasını sorgulayan yüksek riskli bir teste dönüştürür (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Ellis & Knaus, 1977;). Bu durum, yoğun bir performans kaygısı ve başarısızlık korkusu yaratır (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988). Erteleme, bu noktada, potansiyel bir başarısızlıkla ve onun getireceği "değersizlik" hissiyle yüzleşmekten kaçınmak için bilinçdışı bir savunma mekanizması olarak devreye girer (Flett, Blankstein, Hewitt, & Koledin, 1992). Benzer şekilde, erteleme davranışı, bir "öz-engelleme" (self-handicapping) stratejisi olarak da işlev görebilir. Birey, göreve başlamayı kasıtlı olarak geciktirerek, olası bir başarısızlık durumunda bu sonucu yeteneksizliğine değil, zaman darlığı gibi dışsal ve kontrolü dışındaki bir nedene atfetme fırsatı yaratır. Bu strateji, bireyin kırılğan benlik saygısını olası bir narsisistik zedelenmeden korumasına hizmet eder (Burka & Yuen, 1983; Beck, Koons, & Milgrim, 2000).

Bu bilişsel döngüleri besleyen ve onlarla etkileşim içinde olan bir diğer kritik faktör, bireyin kendine yönelik inançları, yani öz-kavramlarıdır. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramının temel taşlarından olan akademik öz-yeterlik, yani öğrencinin belirli bir akademik görevi başarıyla tamamlama konusundaki kişisel inancı, erteleme davranışının en güçlü ve tutarlı yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler, bir görevi başarıyla tamamlama beklentileri zayıf olduğu için göreve başlamak için gerekli motivasyonu bulmakta zorlanır ve bu durum kaçınma davranışını, yani ertelemeyi tetikler (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Li, Gao, & Xu, 2020). Düşük öz-yeterlik, aynı zamanda görevin olduğundan daha zor algılanmasına neden olarak, göreve karşı duyulan olumsuz duyguları pekiştirir. Benzer şekilde, genel benlik saygısının düşük olması da erteleme ile yakından ilişkilidir. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, eleştiriye daha duyarlı oldukları ve başarısızlığı daha fazla kişiselleştirdikleri için, kendilerini potansiyel olarak olumsuz bir değerlendirme durumuna sokmaktan kaçınma eğilimindedirler (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988).

Erteleme davranışını yalnızca bireyin içsel dinamikleriyle sınırlamak, resmin bütünü görmeyi engeller. İçinde bulunulan durumun ve görevin özelliklerinin de erteleme üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Araştırmalar, öğrenciler tarafından itici olarak algılanan, yani sıkıcı, anlamsız, aşırı zorlayıcı, belirsiz veya yapılandırılmamış görevlerin ertelenme olasılığının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Pychyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000). Modern dijital çağda, bu "itici" görevlerden kaçmak için kullanılabilecek "çekici" alternatiflerin sayısı ve erişilebilirliği katlanarak artmıştır. Özellikle akıllı telefonlar; her an yanımızda olmaları, bildirimler aracılığıyla sürekli dikkatimizi talep etmeleri ve sosyal

medya, oyunlar, anlık mesajlaşma gibi sonsuz bir anlık pekiştireç kaynağı sunmaları nedeniyle, akademik erteleme için birincil bir katalizör hâline gelmiştir (Oulasvirta, Rattenbury, Ma, & Raita, 2012). Araştırmalar, teknolojiye sahip olmaktan ziyade, teknolojinin kullanım süresi ve daha da önemlisi kullanım amacının ertelemeyi yordadığını ortaya koymaktadır. İnterneti ve akıllı telefonu eğitim amaçlı kullanan öğrencilerde erteleme düzeyleri düşükken, eğlence, iletişim ve can sıkıntısını giderme amacıyla günde birkaç saatten fazla kullanan öğrencilerde akademik erteleme düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kınık & Odacı, 2020). Yüksek öz-denetime sahip öğrencilerin akademik açıdan daha iyi performans göstermesini sağlayan şeyin, akıllı telefonu kullanma sürelerinin nesnel miktarı değil, onu nasıl etkili bir şekilde yönettikleri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, Yüksek öz-denetime sahip öğrencilerin akademik açıdan daha iyi performans göstermesini sağlayan şeyin, akıllı telefonu kullanma sürelerinin nesnel miktarı değil, onu nasıl etkili bir şekilde yönettikleri olduğunu göstermektedir (Troll vd., 2021).

Bu karmaşık ve çok yönlü fenomeni bütüncül bir çerçevede açıklamak amacıyla çeşitli kuramsal modeller geliştirilmiştir. Bunlardan en kapsamlısı, Piers Steel (2007) tarafından formüle edilen Zamansal Motivasyon Kuramı'dır (Temporal Motivation Theory). Bu kuram, bir göreve yönelik motivasyonu, $Fayda = (Beklenti \times Değer) / (Dürtüsellik \times Gecikme)$ denklemiyle matematiksel olarak modeller. Denklemdaki “Beklenti”, bireyin görevi başarıyla tamamlama olasılığına olan inancını (öz-yeterlik); “Değer”, görevin birey için ne kadar ödüllendirici veya keyifli olduğunu; “Gecikme”, görevin tamamlanması ile ödülün alınması arasında geçecek süreyi; “Dürtüsellik” ise bireyin gecikmeye olan hassasiyetini ve anlık hazlara ne kadar eğilimli olduğunu temsil eder. Bu modele göre, başarı beklentisi düşük, görevin değeri az, teslim tarihi uzak ve bireyin dürtüsellliği yüksek olduğunda erteleme olasılığı en üst düzeye çıkar. Bu kuram, öz-yeterlik, görevden kaçınma, kişilik özellikleri ve zaman algısı gibi farklı faktörleri tek bir potada eriterek erteleme davranışına dair bütüncül bir açıklama sunar. Kişilik özellikleri bağlamında ise Beş Faktör Kişilik Modeli, özellikle düşük sorumluluk (conscientiousness) ve yüksek nevrozluğun erteleme davranışının en istikrarlı ve güçlü yordayıcıları olduğunu defalarca göstermiştir (Steel, 2007; Kandemir, 2014).

Netice itibarıyla, akademik erteleme, basit bir tembellik veya irade zayıflığından ziyade; bireyin kişilik yapısı, yerleşik bilişsel şemaları, duygusal düzenleme stratejileri, motivasyonel yönelimleri ve modern teknolojinin sunduğu dikkat dağıtıcılarla dolu çevresel

koşulların dinamik bir etkileşimi sonucu ortaya çıkan, köklü bir öz-düzenleme problemidir. Bu davranış, kısa vadede bireyi kaygı verici bir durumdan uzaklaştırarak geçici bir rahatlama sağlasa da , uzun vadede artan stres, azalan psikolojik iyi oluş, akademik başarısızlık ve pişmanlık gibi olumsuz sonuçları beraberinde getiren bir kısır döngü yaratır. Erteleyen bireyler, genellikle belirli düşünce ve davranış kalıplarına hapsolmuş durumdadırlar: görevden kaçınma, ardından gelen suçluluk ve kaygı , ve bu olumsuz duyguları bastırmak için tekrar dikkat dağıtıcı ve erteleyici etkinliklere yönelme şeklinde kendini tekrarlayan bir örüntü sergilerler. Bu katı ve işlevsel olmayan döngünün kırılması, bireyin içinde bulunduğu durumu, düşüncelerini ve duygularını farklı bir perspektiften değerlendirebilmesini ve alışlagelmiş davranışsal tepkilerini hedefleri doğrultusunda esneterek değiştirebilmesini gerektirir. İşte bu noktada, düşünce ve davranışlarda duruma uygun adaptasyonlar yapabilmek ve alternatif çözüm yolları üretebilme yeteneği olarak tanımlanan bilişsel esneklik kavramı, erteleme davranışının altında yatan bu bilişsel ve davranışsal katılıkların üstesinden gelmede potansiyel bir anahtar kaynak olarak öne çıkmaktadır.

2.1.5. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, karşılaşılan yeni bilgi ve gereksinimler doğrultusunda zihinsel çerçeveler, görevler veya stratejiler arasında hızlı ve etkili geçiş yapabilme kapasitesi olarak ele alınır (Ionescu, 2012). Üst düzey yürütücü işlevlerle yakından ilişkili olan bu yeti, akademik başarı ve problem çözme performansındaki artışlarla da tutarlı bir ilişki gösterir (Ionescu, 2012). Kuramsal açıdan, Spiro ve Jehng'in Çerçeve Yeniden Yapılandırma Kuramı, öğrenme materyalinin hiper metin biçiminde sunulmasının, öğrenme sürecinde bireylerin farklı bakış açıları arasında geçiş yaparak derin anlayış geliştirmelerine imkân tanıdığını ortaya koyar (Spiro & Jehng, 1990, akt. Spiro vd., 2012). Barak ve Levenberg'in esnek düşünme modeli ise bilişsel esnekliğin; farklı fikirleri açık fikirli değerlendirme, yeni öğrenme durumlarına hızla uyum sağlama ve değişen eğitim teknolojilerini benimseme üçlü işlevi sayesinde akademik performansı desteklediğini vurgular (Barak ve Levenberg, 2016; Yazgan, 2021). Öte yandan, duygusal düzenleme bakımından bakıldığında, bilişsel esnekliğin strateji–durum uyumunu iyileştirerek meta-duygu düzenleme becerilerini güçlendirdiği; bu sayede yeniden değerlendirme ve alternatif strateji geliştirme süreçlerinin etkinliğini artırdığı gösterilmiştir (Cheng vd., 2014). Günlük yaşam örneklemelerine dayalı deneyler de yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin yeni durumlara hızla adapte olurken alternatif stratejiler

üretebildiklerini ve bunun negatif duygulanımın azalmasına yol açtığını ortaya koymuştur (Wang et al., 2022).

Bilişsel esneklik, zihinsel kaynakların yenilenmesinde ve zihinsel yorgunluğun etkilerine karşı direnç geliştirmede de önemli bir rol oynar. Zihinsel yorgunluk arttığında, bireylerin yürütücü işlevleri zayıflar ve esnek düşünme kapasiteleri düşer; bu durum, görevler arasında etkili geçiş yapma yetisini sınırlayarak performans bozulmasına yol açar (Öztürk & Yılmaz, 2021). Uzun süreli zihinsel çaba gerektiren etkinlikler, bilişsel esnekliği daha hızlı tüketirken, düzenli zihinsel mola ve çeşitlendirilmiş bilişsel uygulamalar, esnekliği koruyucu bir etki gösterir. Günlük yaşamda duygudurum düzenleme süreçlerinin dinamiğinde de bilişsel esneklik merkezi bir konuma sahiptir. Yüksek esneklik düzeyine sahip bireyler, öfke veya üzüntü gibi olumsuz duyguları tetikleyen durumlarda stratejilerini hızla yeniden düzenleyerek duygusal dengenin korunmasını sağlar (Cheng vd., 2014). Buna ek olarak, deneysel ekoloji çalışmalarında, bilişsel esnekliğin farklı stresör koşullarında negatif duygulanımın tekrarlanmasını önlediği ve genel psikolojik esenliğe katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir (Kaufmann, Hartmann & Westermann, 2022). Bilişsel esneklik hem eğitimde hem de iş yaşamında öz-düzenleme süreçlerini destekleyen mekanizmalarla iç içe geçer. Öz-düzenleme teorileri, esnek bilişsel stratejilerin planlama, ilerlemeyi izleme ve gerektiğinde yöntem değiştirme sürecinde merkezi öneme sahip olduğunu; dolayısıyla, esnekliğin güçlendirilmesinin hem öğrenme hem de duygusal uyum süreçlerine olumlu yansıtacağını öne sürer (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008). Bu bütüncül kuramsal çerçeveler, bilişsel esnekliğin hem bilişsel yükü yönetme hem de duygusal kaynakları koruma bağlamında kritik bir yeti olduğunu vurgulamaktadır.

Bilişsel esnekliğin nörobiyolojik temelleri, prefrontal korteksin esnek düşünme süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir; özellikle dorsolateral prefrontal korteks, yeni görevlerle karşılaşıldığında alternatif stratejileri test etmeyi ve mevcut şemaları uyarlamayı destekler (Chen & Qiu, 2019; Smith vd., 2020). Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) çalışmaları, yüksek bilişsel esneklik skorlarına sahip bireylerde, görev değiştirme gerektiren uyaranlar karşısında dorsal anterior singulat kortekste artan aktivite tespit etmiş; bu da çatışma izleme ve kontrol sinyallerinin etkin biçimde yürütüldüğünü yansıtır (Smith vd., 2020). Ayrıca, beyindeki dopaminerjik yolla ilişkili işlevsel bağlantıların yoğunluğu ile esneklik performansı arasında pozitif korelasyonlar bildirilmiştir; bu bulgu, nörotransmitter düzeylerinin bilişsel esnekliği destekleyen temel bir biyolojik zemin sunduğunu ortaya koyar (Chen & Qiu, 2019).

Duygu düzenleme ve negatif duygulanım dinamikleri özelinde, günlük yaşamda gerçekleştirilen ekolojik anlık değerlendirme çalışmalarında bilişsel esnekliğin, yoğun duygu patlamalarını dengeleyip negatif etki sürekliliğini kırdığı bulunmuştur (Thompson vd., 2022). Bu bağlamda, yüksek esnekliğe sahip bireyler, olumsuz duygu deneyimlerinde hızlı strateji değiştirme sayesinde, örneğin yeniden değerlendirme ve problem odaklı başa çıkma gibi uyumlu duygusal tepki stratejilerine kayarak negatif duygulanımı azaltır (Cheng vd., 2014). Benzer biçimde, zihinsel yorgunluk artışı durumunda, esnek düşünme kapasitesinin rezervleri tüketilirken; düzenli aralıklarla verilen bilişsel mola pratiklerinin, prefrontal korteksin işlevsel verimliliğini korumaya yardımcı olduğu gösterilmiştir (Rozgonjuk, 2018). Bilişsel esneklik araştırmalarında kullanılan deneysel paradigmalardan biri olan “task-switching” görevleri, katılımcılardan farklı kurallar arasında geçiş yapmalarını isteyerek tepki sürelerini ve hata oranlarını ölçer; bu ölçümler, esneklik performansının hem bilişsel kontrol hem de dikkat kaynağı yönetimi boyutlarını nicel olarak ortaya koyar (IJI Research Group, 2020). Ayrıca, akademik bağlamda yapılan roller üstlenme simülasyonları, esneklik eğitimi alan öğrenci gruplarında problem çözme hızının ve yaratıcılığın anlamlı biçimde yükseldiğini, dolayısıyla eğitimde esneklik eğitime yönelik programların geliştirilmesinin gerekliliğini desteklemektedir (Lonescu, 2012; Spiro ve Jeheng, 1990, akt. Spiro vd., 2012; Aslan ve Polat, 2024). Bu bulgular, bilişsel esnekliğin hem nörobiyolojik hem de işlevsel düzeyde derinlemesine anlaşılmasını sağlayan çok katmanlı bir kuramsal çerçeveye sunmaktadır.

Uzun süreli zihinsel çaba gerektiren görevler sonucunda biriken mental yorgunluk, bireyin görevler arasında hızlı geçiş yapma performansını belirgin biçimde düşürür ve bu durum, bilişsel esnekliği doğrudan kısıtlayan bir mekanizma işlevi görür. Söz konusu performans düşüşü, özellikle dikkat ve yürütücü işlevlerin aşırı zorlandığı bilişsel yük anlarında daha da keskinleşmektedir; ancak, düzenli aralıklarla verilen stratejik molalar ve bilişsel çeşitlendirme gibi uygulamaların, bu esneklik kaybını önlemede önemli bir rol oynadığı gösterilmiştir (Rozgonjuk, 2018). Bireysel inanç sistemleri de bilişsel esnekliğin önemli belirleyicilerindendir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler, yeni ve zorlayıcı görevlerde alternatif stratejiler denemekten kaçınmazken; başarısızlık korkusu ve düşük öz-yeterlik inancı, bilişsel setler arasında geçiş yapma bariyerini yükseltir (Bandura, 1997).

Çevresel ve eğitimsel etmenler, bilişsel esnekliği şekillendiren üçüncü büyük bileşeni oluşturur. Spiro ve Jehng (1990)’in önerdiği çoklu, hiper metin benzeri öğrenme materyalleri kullanımı, öğrencilerin farklı bakış açıları arasında geçiş yaparak derin bilgi yapıları inşa

etmelerine imkân tanır; bu yaklaşım, bilişsel esnekliğin hem kavramsal hem de uygulamalı boyutlarını güçlendirir (Akt. Spiro vd., 2012). Problem çözme atölyeleri ve bilişsel yeniden yapılandırma eğitimleri de benzer biçimde, zihinsel şema zenginliğini ve adaptif strateji üretme kapasitesini artırır (Spiro & Jehng, 1990, akt. Spiro vd., 2012). Sosyal problem çözme becerileri, bilişsel esneklikle paralel gelişir; sosyal durumları tanımlamada netlik, alternatif çözüm yolları üretme ve risk değerlendirme süreçlerinde yüksek esnekliğe sahip öğrenciler, grup içi çatışma ve iş birliği gerektiren ortamlarda daha yaratıcı ve etkili stratejiler kullanırlar (Buğa vd., 2018). Bu bulgular, bilişsel esnekliğin yalnızca bireysel bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda sosyal etkileşim dinamikleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bireylerin psikolojik iyi oluşunu ve zorluklarla başa çıkma kapasitesini anlamada, bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramları merkezi bir rol oynamaktadır. Aslan ve Türk (2022) tarafından yapılan çalışma, bu iki yapının hem kavramsal çerçevelerini hem de ruh sağlığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ele almaktadır. Bilişsel esneklik, bireyin değişen durumsal taleplere yanıt olarak düşünce ve davranışlarını ayarlama, alternatif bakış açıları geliştirme ve yeni çözüm yolları üretme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık psikolojik esneklik, kişinin içsel yaşantılarını (duygu, düşünce, anı) değiştirmeye çalışmaksızın kabul etmesini, şimdiki an ile temas kurmasını ve kişisel değerleri doğrultusunda anlamlı bir yaşam sürmesini içeren daha geniş bir süreçtir.

Bu iki yapı arasındaki temel ayrım, düşüncelerle kurulan ilişkinin doğasında yatmaktadır (Aslan ve Türk, 2022). Bilişsel esneklik, öncelikli olarak düşüncelerin *içeriğine* odaklanarak katı ve işlevsel olmayan inançları sorgulamayı ve esnetmeyi hedeflerken; psikolojik esneklik, düşünceyle kurulan *ilişkiyi* merkeze alır ve düşüncelerin içeriğini değiştirmek yerine onlara karşı kabul ve farkındalık temelli bir duruş geliştirmeyi teşvik eder. Bu ayrım, terapötik uygulamalara da yansımaktadır. Bilişsel esneklik, Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT) kapsamında temel bir mekanizma olarak görülürken, psikolojik esneklik Kabul ve Kararlılık Terapisinin (ACT) temelini oluşturmaktadır.

Aslan ve Türk (2022), bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelerken, psikolojik esnekliğin bilişsel esnekliği kapsayan daha üst bir yapı olabileceğini öne sürmektedir. Zira psikolojik esneklik; düşünceleri kabul etme ve onlara mesafelenme (defüzyon) yoluyla bireyin düşünsel katılıklarından sıyrılmasına olanak tanır ki bu durum, dolaylı olarak bilişsel esnekliğin de gelişimi için bir zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin artırılması, bireyi psikolojik esneklik süreçlerine hazırlayan bir "kapı" işlevi görebilir.

Her iki esneklik türünün de ruh sağlığı üzerinde belirgin ve olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir. Bilişsel esnekliğin yüksek olması depresyon ve kaygı düzeylerinde azalma, ilişki doyumunda ve öznel iyi oluşta ise artış ile ilişkilendirilmektedir. Benzer şekilde, psikolojik esneklik de depresyon, kronik ağrı, madde bağımlılığı gibi sorunlarla başa çıkmada ve genel yaşam doyumunu artırmada kilit bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Aslan ve Türk, 2022). Bu bulgular, her iki yapının da hem koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinde hem de mevcut psikolojik zorlukların tedavisinde değerli hedefler olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bilişsel ve psikolojik esneklik, birbirini dışlayan değil, aksine birbirini tamamlayan ve potansiyel olarak iç içe geçmiş yapılar olarak değerlendirilmelidir. Bilişsel esneklik düşünsel düzeyde bir adaptasyon sağlarken, psikolojik esneklik bu adaptasyonu daha bütüncül bir varoluşsal çerçeveye taşıyarak bireyin değerleri doğrultusunda bir yaşam sürmesine olanak tanır. Bu iki kavramın birlikte ele alınması ve aralarındaki etkileşimin anlaşılması, bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik terapötik müdahalelerin etkinliğini zenginleştirme potansiyeli taşımaktadır (Aslan ve Türk, 2022).

2.2. İlgili araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın temel değişkenleri olan sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik konularıyla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar detaylı olarak özetlenmiştir.

2.2.1. Sosyal Medya Tükenmişliği

Dhir (2018) çalışmasında Stresör-Gerilim-Sonuç (SSO) modeli çerçevesinde sosyal medya tükenmişliği ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Hindistan'daki iki farklı zaman diliminde yaklaşık 2700 ergen sosyal medya kullanıcısı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre zorlayıcı sosyal medya kullanımı, sosyal medya tükenmişliğini anlamlı düzeyde artırmakta; tükenmişlik ise anksiyete ve depresyona yol açmaktadır. Ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusunun (FoMO), tükenmişliği doğrudan etkilemediği ancak zorlayıcı sosyal medya kullanımı aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, sosyal medya tükenmişliğinin, zorlayıcı kullanım gibi faktörlerle tetiklenerek ergenlerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Han (2018) çalışmasında sosyal medya tükenmişliğinin sosyal medya kullanım devamlılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada sosyal medya tükenmişliği; ambivalans (çelişkili tutum), duygusal tükenme ve duyarsızlaşma olmak üzere üç boyutta kavramsallaştırılmıştır. Çalışma ABD'deki üniversitelerde eğitim görmekte ve Facebook kullanıcısı olan 444 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre, sosyal medya tükenmişliği ile sosyal medya platformlarını kullanmaya devam etme eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tükenmişliğin üç boyutunun da kullanıcıların sosyal medyayı terk etme eğilimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerindeki artışın, platformlardan tamamen uzaklaşma davranışını güçlendirdiği tespit edilmiştir. Bu araştırma, sosyal medya tükenmişliğinin, kullanıcıların platformlardan uzaklaşma davranışını açıklayan önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Pontes, Taylor ve Stavropoulos (2018) sosyal ağ siteleri (SAS) bağımlılığının altında yatan bilişsel ve psikiyatrik faktörleri belirlemek amacıyla 511 sosyal ağ kullanıcısı üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMo), uyumsuz bilişler ve psikiyatrik sıkıntı, sosyal ağ bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu değişkenler arasında en güçlü yordayıcının gelişmeleri kaçırma korkusu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yüksek SAS bağımlılığı riski taşıyan bireylerin, düşük riskli olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde uyumsuz bilişlere, kaçırma korkusuna ve psikiyatrik sıkıntıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma, sosyal ağ bağımlılığının açıklanmasında bilişsel ve psikolojik süreçlerin kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Azizi, Soroush ve Khatony (2019) çalışmalarında İranlı tıp bilimleri öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 360 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal medya bağımlılığı ile öğrencilerin akademik performansı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada, erkek öğrencilerin sosyal ağ bağımlılığı düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışma, sosyal ağ bağımlılığının artmasının, öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ahmed ve Vaghefi (2021) çalışmalarında sosyal medya bağımlılığını bilişsel-davranışçı model çerçevesinde, 2008-2019 yılları arasında yayınlanmış 132 makaleyi analiz ederek sistematik bir derleme ile incelemiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal medya bağımlılığı; depresyon, anksiyete, düşük benlik saygısı gibi psikopatolojik durumlar, kişilik

özellikleri, kullanım süresi ve yalnızlık gibi sosyo-çevresel faktörlerle pozitif yönde ilişkilidir. Bağımlılığın sonuçları arasında ise zihinsel ve fiziksel sağlıkta bozulma, uyku kalitesinde düşüş ve akademik performansta azalma gibi olumsuz etkiler tespit edilmiştir. Bu çalışma, sosyal medya bağımlılığının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymakta ve bilişsel davranışçı modelin bu olguyu açıklamadaki rolünü doğrulamaktadır.

Malik, Dhir, Kaur ve Johri (2021) anlık mesajlaşma uygulaması kullanımına bağlı gelişen sosyal medya tükenmişliğinin üniversite öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma, toplam 1870 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre sosyal medya kullanım yoğunluğu, sosyal karşılaştırma ve öz-ifşa gibi faktörler sosyal medya tükenmişliğini artırmaktadır. Ayrıca bu tükenmişliğin, öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, gizlilik endişeleri ve gelişmeleri kaçırma korkusunun ise sosyal medya tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma, anlık mesajlaşma uygulamalarının yoğun kullanımına bağlı olarak gelişen sosyal medya tükenmişliğinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Zheng ve Ling (2021) gerçekleştirdikleri sistematik derlemede sosyal medya tükenmişliğinin nedenlerini ve sonuçlarını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında, ilgili veri tabanlarından ulaşılan 40 makale sistematik olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre sosyal medya tükenmişliği; bireysel (gizlilik kaygısı, sosyal medya bağımlılığı), ilişkisel (bilgi aşırı yüklenmesi, sosyal karşılaştırma) ve çevresel (platform tasarım özellikleri, sürekli çevrimiçi olma baskısı) olmak üzere üç temel faktörden kaynaklanmaktadır. Araştırmada ayrıca, sosyal medya tükenmişliğinin bireylerin psikolojik refahını, sosyal ilişkilerini ve akademik performansını olumsuz yönde etkilediği, kaygı ve depresyon semptomlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle genç yetişkinlerin ve öğrencilerin bu tükenmişliği daha yoğun deneyimlediği vurgulanmıştır.

Montag ve Markett (2023) çalışmalarında sosyal medya kullanımı, gelişmeleri kaçırma korkusu, sosyal ağ kullanım bozukluğu eğilimleri ve günlük bilişsel başarısızlıklar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma 5314 Alman katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, gelişmeleri kaçırma korkusu ile bilişsel başarısızlıklar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu ilişkide sosyal ağ kullanım bozukluğu eğilimlerinin aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Özellikle çevrimiçi gelişmeleri kaçırma korkusu ile bilişsel başarısızlıklar arasındaki ilişkinin tam aracı, genel

gelişmeleri kaçırma korkusu ile olan ilişkinin ise kısmi sosyal ağ kullanım bozukluğu tarafından aracılık edildiği saptanmıştır. Ayrıca sosyal medya kullanıcılarının, kullanmayanlara kıyasla daha yüksek gelişmeleri kaçırma korkusu, sosyal ağ kullanım bozukluğu eğilimleri ve bilişsel başarısızlık düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma, gelişmeleri kaçırma korkusunun bilişsel başarısızlıklara olan etkisinde, özellikle çevrimiçi bağlamda, SNUD'un kritik bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır.

Zhu ve diğerleri (2023) çalışmasında üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımının uyku kalitesi üzerindeki etkilerini sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya tükenmişliği ve gelişmeleri kaçırma korkusu bağlamında incelemiştir. Araştırma, Çin'de öğrenim görmekte olan 2744 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya tükenmişliği, uyku kalitesini olumsuz yönde etkileyerek uyku bozukluklarını artırmaktadır. Buna karşın, gelişmeleri kaçırma korkusunun uyku kalitesi üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Ayrıca çalışmada sosyal medya tükenmişliğinin, uyku süresi ve kalitesini düşüren temel faktör olduğu; sosyal medya bağımlılığı ve kaçırma korkusunun ise sosyal medya tükenmişliğini artırarak dolaylı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, sosyal medya kullanımına bağlı faktörlerin (özellikle bağımlılık ve tükenmişlik) üniversite öğrencilerinin uyku kalitesi üzerinde önemli birer belirleyici olduğunu göstermektedir.

Aslan ve Polat (2024) yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile yalnızlık, depresyon, yaşam doyumu, problem çözme becerileri ve akademik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma, Bingöl Üniversitesi'nde öğrenim gören 419 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık ve depresyon arasında pozitif yönde; akademik öz-yeterlilik ve yaşam doyumu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, problem çözme becerilerinin akademik öz-yeterliliği ve akademik başarıyı pozitif yönde yordadığı, yalnızlığın ise akademik öz-yeterliliği olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada erkek öğrencilerin yaşam doyumlarının, kadın öğrencilerin ise depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve akademik değişkenleri ile çok yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.2. Akademik Erteleme

Solomon ve Rothblum (1984) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının nedenlerini ve psikolojik bileşenlerini incelemişlerdir. Araştırma Vermont Üniversitesi'nde öğrenim gören 342 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre erteleme davranışını açıklayan iki temel faktör bulunmaktadır: başarısızlık korkusu ve görevin itici bulunması. Ayrıca çalışmada, erteleme davranışının depresyon, irrasyonel düşünceler ve düşük benlik saygısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarısızlık korkusu; mükemmeliyetçilik, kaygı ve düşük özgüvenle ilişkili bulunmuştur. Buna karşın, akademik erteleme düzeyinin genel not ortalaması ile anlamlı bir ilişki göstermediği saptanmıştır.

Beswick, Rothblum ve Mann (1988) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının psikolojik nedenlerini ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma Flinders Üniversitesi'nde öğrenim gören 245 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademik erteleme; kararsızlık, düşük benlik saygısı ve yüksek kaygı düzeyi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki sergilemektedir. Ayrıca çalışmada, erteleme eğiliminin akademik başarıyı negatif yönde etkilediği ve depresyon düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Demografik olarak, 21 yaş üstü ve yarı zamanlı öğrencilerin erteleme düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Buna karşın, irrasyonel inançların erteleme üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Özer ve Altun (2011) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenlerini çeşitli bireysel değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akademik erteleme; düşük akademik öz yeterlik, performans-kaçınma yönelimi ve dışsal denetim odağı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki sergilemektedir. Buna karşın, öğrenme odaklı başarı yönelimi ve umut düzeyinin akademik ertelemeyi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca başarısızlık kaygısı taşıyan ve sorumluluk bilinci düşük olan öğrencilerin erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, öğrenme odaklı motivasyonun ertelemeye karşı koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir.

Balkıs (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarıları ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 323 öğrencinin katılımıyla

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akademik erteleme davranışı ile tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca akademik ertelemenin tükenmişliğin bu üç boyutunu da anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Çalışma akademik başarı ile akademik erteleme ve tükenmişlik arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle akademik erteleme ve düşük akademik yeterlik algısının, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen en önemli iki faktör olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma akademik ertelemenin hem öğrencinin psikolojik sağlığını (tükenmişlik) hem de akademik çıktısını (başarı) olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Grunschel, Ptrzek ve Fries (2013) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını incelemişlerdir. Araştırma danışmanlık hizmeti alan ve almayan 36 Alman üniversite öğrencisiyle yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademik erteleme; artan stres, zaman baskısı ve düşük akademik performans gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Ayrıca çalışmada, ertelemenin nedenlerinin hem içsel hem de dışsal faktörlere dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. Danışmanlık hizmeti alan öğrencilerin, almayanlara kıyasla ertelemeyi daha ciddi nedenlere bağladığı ve daha ağır stres tepkileri gösterdiği saptanmıştır. Bu araştırma, ertelemenin sonuçlarının bireysel farklılıklar gösterdiğini ve davranışın karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kandemir (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının altında yatan nedenleri ve bu davranışın çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören 289 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ertelemenin temel nedenleri olan başarısızlık korkusu ve tembellik; performans-kaçınma yönelimi, sosyal mükemmeliyetçilik, dışsal denetim odağı ve düşük sorumluluk bilinci ile pozitif yönde ilişkilidir. Buna karşın, umut, akademik öz yeterlik ve içsel mükemmeliyetçiliğin ise akademik erteleme davranışını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, özellikle performans-kaçınma yöneliminin ve düşük sorumluluk bilincinin ertelemeyi artıran en önemli faktörler olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, akademik ertelemenin kişilik özellikleri ve motivasyonel yapılarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Zacks ve Hen (2018) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını etkileyen psikolojik faktörlerin neler olduğunu literatürdeki çalışmaları inceleyerek belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma erteleme davranışının en güçlü yordayıcılarının

zaman yönetimi güçlüğü ve öz-düzenleme eksikliği olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada, motivasyon eksikliği ve mükemmeliyetçiliğin de ertelemeyi anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı ve başarısızlık korkusunun ise erteleme üzerinde daha zayıf bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışma, ertelemenin uzun vadede artan akademik strese, düşük notlara ve derslere katılımın azalmasına yol açtığını ortaya koymaktadır.

Güngör ve Koçak (2020) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma Türkiye'de üniversite öğrenimine devam eden 18-26 yaş aralığındaki 412 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Form, Akademik Ertelme Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada akıllı telefon bağımlılığının akademik ertelemeyi etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Günlük akıllı telefon kullanım süresi arttıkça öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme düzeyleri de artmaktadır. Akıllı telefonu sosyal ağlar için kullanan öğrencilerin, ders çalışma ve haberleşme için kullananlara göre akıllı telefon bağımlılığı puanları daha yüksektir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Hayat, Kojuri ve Amini (2020) çalışmalarında tıp öğrencilerinin internet bağımlılığı ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma İran'da Şiraz Üniversitesi'nde öğrenim gören 233 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada, erkek öğrencilerin ve yurttan kalan öğrencilerin internet bağımlılığı ve akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi açısından ise stajyer öğrencilerin internet bağımlılığı daha yüksekken, akademik erteleme düzeylerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu araştırma, internet bağımlılığının akademik erteleme için bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

Kınık ve Odacı (2020) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını etkileyebilecek bazı bireysel ve çevresel faktörleri incelemişlerdir. Araştırma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve çoğunluğunu kadınların oluşturduğu 862 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, alkol ve sigara kullanımı gibi davranışsal alışkanlıkların yanı sıra, öğrenim görülen bölümü isteyerek seçmeme ve

bölümden memnun olmama gibi akademik tutumların da erteleme davranışını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, internet kullanım amacının erteleme üzerinde önemli bir rol oynadığı saptanmıştır; interneti eğitim odaklı kullanan öğrencilerin erteleme düzeyleri daha düşükken, eğlence ve sosyal iletişim amacıyla kullananların erteleme eğilimlerinin belirgin şekilde yükseldiği görülmüştür. Buna karşın çalışmada cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi ve barınma yeri gibi demografik değişkenlerin akademik erteleme üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Li, Gao ve Xu (2020) çalışmalarında akıllı telefon bağımlılığının akademik erteleme üzerindeki etkisini ve bu ilişkide akademik öz-yeterliliğin aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırma 483 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif, akademik öz-yeterlilik ile ise negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada, akıllı telefon bağımlılığının akademik ertelemeyi hem doğrudan hem de akademik öz-yeterlilik aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, akademik öz-yeterliliğin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme ilişkisinde kısmi bir aracı role sahip olduğunu göstermektedir.

Yakut ve Kuru (2020) çalışmalarında sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide sosyal medya kullanım amaçlarının aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 399 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak çalışmada, sosyal medya kullanım amaçlarının bu iki değişken arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, sosyal medya bağımlılığının akademik ertelemeyi doğrudan değil, ancak bireylerin sosyal medyayı kullanım amaçları üzerinden dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Araştırma, sosyal medya kullanım amacının, bağımlılığın erteleme davranışına dönüşmesinde kilit bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Baykan, Güneş ve Seyfeli (2021) çalışmalarında tıp fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı (nomofobi) ile akademik erteleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören 511 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, nomofobi ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada, nomofobinin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı, akademik ertelemenin ise akademik başarıyı negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin nomofobi

düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma, nomofobinin akademik erteleme aracılığıyla akademik başarıyı dolaylı olarak düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Troll, Friese ve Loschelder (2021) çalışmalarında öğrencilerin öz kontrol düzeylerinin akıllı telefon kullanımı ve akademik performansları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma üç ayrı çalışma kapsamında toplam 973 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öz kontrol düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik performansları daha iyi bulunmaktadır. Akıllı telefon kullanımına bağlı gelişen erteleme davranışının akademik başarıyı olumsuz etkilediği, fakat toplam ekran süresi ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, kullanım süresinden ziyade, kullanım biçiminin ve öz kontrolün akademik performans açısından daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Aygün ve Topkaya (2022) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, akademik mükemmeliyetçilik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerde öğrenim gören 490 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada, akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçiliğin psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik ertelemenin düşük, akademik mükemmeliyetçiliğin ise orta düzeyde negatif bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Buna karşın cinsiyet, yaş ve akademik not ortalaması gibi değişkenlerin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Göker, Keklik ve Dağ (2024) tarafından yapılan araştırma üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışları, sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Yerleşkesi'nde öğrenim gören 260 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Demografik Bilgi Formu, Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, sosyal medya bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, akademik erteleme ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmada, yaş, sınıf, genel not ortalaması, günlük internet kullanımı, sosyal medya tercihi ve akademik sorumluluklarını yerine getirme tercihleri gibi demografik değişkenlerin akademik erteleme, sosyal medya

bağımlılığı ve yaşam doyumu üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle yaş ilerledikçe sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme azaldığı, yaşam doyumunun ise arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet faktörünün bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

2.2.3. Bilişsel Esneklik

Buğa, Özkamalı ve Wise (2014) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tutum ve tarzlarını bilişsel esneklik düzeylerine göre incelemişlerdir. Araştırma, Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören 18-25 yaş aralığındaki 220 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin, sosyal problem çözmeye yönelik daha olumlu tutumlara ve daha etkili problem çözme tarzlarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin rasyonel problem çözme puanları daha yüksekken, dikkatsiz/dürtüsel ve kaçınan problem çözme puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, bilişsel esnekliğin etkili sosyal problem çözme becerileriyle ilişkili önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Asıcı ve İkiz (2015) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 278 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, bilişsel esneklik ile mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bilişsel esnekliğin “kontrol” ve “alternatifler” alt boyutlarının da mutluluk ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından, erkek öğrencilerin bilişsel esneklik ve "kontrol" alt boyutu puanları kız öğrencilerden daha yüksek bulunurken, mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yaş, öğrenim görülen bölüm ve duygusal ilişki durumu gibi demografik değişkenlerin ise bilişsel esneklik ve mutluluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, bilişsel esnekliğin üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleriyle ilişkili önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Peker ve Çukadar (2016) ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal medya kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma Ağrı ilindeki liselerde öğrenim gören 309 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bilişsel esneklik ile sosyal medyaya yönelik tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda bilişsel esnekliğin, sosyal medya kullanımına yönelik tutumu negatif yönde yordadığı ve bu tutumdaki

değişkenliğin %4,3'ünü açıkladığı saptanmıştır. Bu sonuç, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça ergenlerin sosyal medya kullanımına yönelik tutumlarının daha olumsuz bir hal aldığını göstermektedir.

Güvenç (2019) çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 700 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bilişsel esneklik ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kişilik özelliklerinin hem bilişsel esnekliği hem de belirsizliğe tahammülsüzlüğü anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esnekliğin en güçlü yordayıcılarının sırasıyla duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk olduğu; belirsizliğe tahammülsüzlüğü ise en güçlü şekilde duygusal dengesizlik ve dışadönüklüğün yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kadın öğrencilerin duygusal dengesizlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Turan ve diğerleri (2019), yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, İstanbul'da bir hemşirelik fakültesinde öğrenim gören 292 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin algıladıkları stres ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca kadın öğrencilerin stres düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; annesi ilköğretim/ortaokul mezunu olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ise diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin yaşadığı stresin bilişsel esnekliklerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Algharaibeh (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile öznel canlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Ürdün'de öğrenim gören 189 lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre bilişsel esneklik, öznel canlılığı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Çalışmada ayrıca, erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kadın öğrencilere göre; edebiyat alanındaki öğrencilerin ise (spesifik olarak alternatif esneklik boyutunda) fen alanındakilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma, bilişsel esneklik, öğrencilerin öznel canlılık düzeyleri üzerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Koç ve diğerleri (2020), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin stresle başa çıkma tutumları üzerindeki etkisini

incelemişlerdir. Araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 708 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, bilişsel esnekliğin stresle başa çıkma tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde, erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri kadın öğrencilerden yüksekken, kadın öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşın artmasıyla birlikte hem bilişsel esneklik hem de psikolojik dayanıklılık düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Bu çalışma, bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılığın, öğrencilerin stresle başa çıkma süreçlerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Toraman, Özdemir, Koşan ve Orkacı (2020) üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, fakültedeki yaşam kalitesi algıları, öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 1573 lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin fakülteden memnuniyeti ve derin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri, bilişsel esneklik ve akademik başarı ile pozitif yönde ilişkilidir. Buna karşın yüzeysel öğrenme yaklaşımı, akademik başarıyı ve bilişsel esnekliği olumsuz yönde etkilemektedir. Yapısal eşitlik modeli sonuçları, derin öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı pozitif yönde yordadığını, ancak okul iklimi ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyetin başarı üzerinde beklenmedik biçimde negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırma, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve fakülte yaşamına dair algılarının, akademik başarılarını şekillendiren temel dinamikler olduğunu ortaya koymaktadır.

AL-Adamat (2021) çalışmasında Ürdün'deki üniversite öğrencilerinin zihinsel yorgunluk düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma eğitim bilimleri fakültesinde öğrenim gören 174 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre zihinsel yorgunluk ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca erkek öğrencilerin zihinsel yorgunluk düzeylerinin kadın öğrencilere göre; birinci sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik düzeylerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu araştırma, zihinsel yorgunluğun artmasının öğrencilerin bilişsel esnekliğini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ateş ve Sağar (2021) çalışmalarında bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin üniversite öğrencilerindeki internet bağımlılığını yordama düzeyini incelemişlerdir.

Araştırma Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören 738 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre internet bağımlılığı ile bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi sonuçları, bilişsel esnekliğin internet bağımlılığını en güçlü şekilde yordayan değişken olduğunu, bunu duygu düzenleme becerilerinin takip ettiğini göstermiştir. Bu sonuçlar bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerileri azaldıkça öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Wang ve diğerleri (2025) çalışmalarında bilişsel esnekliğin, duygu düzenleme stratejilerinin esnek kullanımı ve günlük yaşamdaki olumsuz duygulanım üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, sağlıklı yetişkin katılımcılarla 10 günlük bir deneyim izleme çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre bilişsel esneklik ile duygu düzenleme esnekliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel esnekliğin, yeniden değerlendirme ve problem çözme gibi uyumlu stratejilerin kullanımını artırırken, endişe gibi uyumsuz stratejilerin kullanımını azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bilişsel esnekliğin olumsuz duygulanımı azaltıcı etkisinde, duygu düzenleme esnekliği ve endişe düzeyinin aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, bilişsel esnekliğin, uyarlanabilir duygu düzenleme becerileri aracılığıyla zihinsel sağlık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Zheng ve Akaliyski (2024) çalışmalarında ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide toplumsal esneklik adlı kültürel boyutun rolünü araştırmışlardır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 verilerinin kullanıldığı araştırma, 57 ülkeden 378.087 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bilişsel esneklik küresel düzeyde akademik performansı (okuma, matematik ve fen) pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca, toplumsal esnekliği yüksek kültürlerde bilişsel esnekliğin akademik performans üzerindeki olumlu etkisinin daha da güçlendiği, anıtsal kültürlerde ise bu etkinin zayıfladığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca bireysel düzeyde cinsiyet (kız öğrenciler lehine) ve sosyoekonomik statünün, ülke düzeyinde ise milli gelir ve eğitim seviyesinin akademik performansı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, bilişsel esnekliğin ergenlerin akademik başarısında kritik bir rol oynadığını ve bu ilişkinin kültürel bağlama göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirmesi

Bu bölümde, sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik konularında yapılmış önceki çalışmaların genel çerçevesini incelenmekte ve sonuçları değerlendirilmektedir. Söz konusu değerlendirme, mevcut çalışmanın literatürdeki yerini belirlemeyi, daha önceki araştırmalarla ilişkisini ortaya koymayı ve bu üç değişken arasındaki potansiyel ilişkisini ampirik olarak incelemenin gerekliliğini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Sosyal medya tükenmişliği literatürü, sürekli dijital etkileşim ve bilgi bombardımanının bireyler üzerinde yarattığı zihinsel ve duygusal yorgunluğu incelemektedir. Han (2018), sosyal medya tükenmişliğinin (ambivalans, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında) sosyal medya kullanımını terk etme eğilimini artırdığını göstererek, tükenmişliğin bireyin dijital platformlarla olan ilişkisini kökten değiştirebileceğine işaret etmiştir. Dhir (2018), zorlayıcı sosyal medya kullanımının tükenmişliği tetiklediğini ve bunun anksiyete ile depresyona yol açtığını belirterek, sosyal medya tükenmişliğinin psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Malik ve diğerleri (2020) ve Azizi, Soroush ve Khatony (2019) gibi çalışmalar, sosyal medya kullanım yoğunluğu, sosyal karşılaştırma ve öz-ifşa gibi faktörlerin tükenmişliği artırdığını ve bu tükenmişliğin öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyarak, mevcut tezin sosyal medya tükenmişliğinin akademik erteleme üzerindeki doğrudan etkisine dair hipotezini desteklemektedir. Zheng ve Ling (2021) tarafından yapılan sistematik derleme, sosyal medya tükenmişliğinin bireysel, ilişkisel ve çevresel faktörlerden kaynaklandığını ve psikolojik refah, sosyal ilişkiler ile akademik performansı olumsuz etkilediğini detaylandırmıştır. Montag ve Markett (2023), gelişmeleri kaçırma korkusu ile bilişsel başarısızlıklar arasındaki ilişkide sosyal ağ kullanım bozukluğu eğilimlerinin aracı rol oynadığını tespit ederek, sosyal medya kullanımının bilişsel süreçler üzerindeki olumsuz etkilerini daha da netleştirmiştir. Zhu (2023) ise, sosyal medya tükenmişliğinin üniversite öğrencilerinde uyku kalitesini düşüren temel faktör olduğunu ortaya koyarak, tükenmişliğin sadece akademik değil, genel yaşam kalitesi üzerindeki geniş etkisini göstermiştir. Aslan ve Polat (2024)'in bulguları, sosyal medya bağımlılığının yalnızlık, depresyon, akademik öz-yeterlilik ve yaşam doyumu gibi birçok değişkenle çok yönlü ve anlamlı ilişkiler içinde olduğunu teyit etmektedir. Bu kapsamlı bulgular, sosyal medya tükenmişliğinin, akademik erteleme davranışının altında yatan önemli bir psikolojik tetikleyici olabileceği varsayımını güçlendirmektedir.

Akademik erteleme literatürü, erteleme davranışının karmaşık doğasını ve bireysel ile durumsal birçok faktörle ilişkisini tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Solomon ve Rothblum (1984) ile Beswick, Rothblum ve Mann (1988) gibi öncü çalışmalar, başarısızlık korkusu, görevin itici bulunması, kararsızlık, düşük benlik saygısı ve yüksek kaygı gibi içsel psikolojik faktörlerin akademik ertelemeyi tetiklediğini belirlemiştir. Bu bulgular, ertelemenin sadece bir zaman yönetimi sorunu olmadığını, aynı zamanda derinlemesine psikolojik süreçlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özer ve Altun (2011) ve Kandemir (2014) gibi ulusal araştırmalar da düşük akademik öz yeterlik, performans-kaçınma yönelimi ve dışsal denetim odağının ertelemeyi artırdığını teyit ederken, öğrenme odaklı motivasyon ve umut düzeyinin koruyucu bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Özellikle Balkıs (2013), akademik erteleme ile duygusal tükenmişlik ve düşük akademik yeterlik arasında pozitif bir ilişki saptayarak, bu değişkenlerin sadece erteleme ile değil, aynı zamanda öğrencinin psikolojik iyi oluşu ve başarısı üzerinde de olumsuz bir etki yarattığını gözler önüne sermiştir. Bu bulgular, mevcut tezin sosyal medya tükenmişliği ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleme gerekliliğini güçlendirmektedir, zira tükenmişlik kavramı, akademik ertelemenin psikolojik kökenlerine ışık tutmaktadır.

Dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte, akademik erteleme literatürü, bu davranışın dijital araç kullanımıyla olan ilişkisine odaklanmaya başlamıştır. Güngör ve Koçak (2020) ile Hayat, Kojuri ve Amini (2020) gibi çalışmalar, akıllı telefon ve internet bağımlılığının akademik erteleme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar, dijital platformların öğrencilerin dikkatini dağıtarak ve zaman yönetimini bozarak ertelemeyi nasıl tetikleyebileceğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Kınık ve Odacı (2020) ise, internet kullanım amacının önemini vurgulayarak, eğlence ve sosyal iletişim amaçlı kullanımın erteleme eğilimini artırdığını belirtmiştir. Li, Gao ve Xu (2020) ve Yakut ve Kuru (2020) gibi araştırmalar ise, akıllı telefon bağımlılığının akademik ertelemeyi hem doğrudan hem de akademik öz yeterlilik gibi araçlar yoluyla etkilediğini veya sosyal medya kullanım amaçlarının bağımlılık ile erteleme arasındaki ilişkiye ta ettiğini öne sürerek, bu bağlantının sadece yüzeysel bir korelasyon olmadığını, altında yatan karmaşık mekanizmalar bulunduğunu ortaya koymuştur. Baykan, Güneş ve Seyfeli (2021) tarafından yürütülen nomofobi (akıllı telefonsuzluk korkusu) araştırması, dijital bağımlılığın kaygı boyutunun da erteleme üzerindeki etkisini göstermektedir. Troll, Friese ve Loschelder (2021)'in bulguları ise ekran süresinden ziyade akıllı telefon kullanım biçiminin ve öz kontrolün önemini

vurgulayarak, erteleme davranışının sadece niceliksel değil, niteliksel boyutlarına da dikkat çekmektedir. Ancak, Göker, Keklik ve Dağ (2024)'ın sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki bulamaması, sosyal medya kullanımının akademik erteleme üzerindeki etkisinin her zaman doğrudan olmayabileceğini ve bu ilişkinin sosyal medya tükenmişliği gibi daha spesifik psikolojik durumlar üzerinden işleyebileceğini düşündürmektedir. Bu çelişkili bulgu, mevcut tezin sosyal medya tükenmişliği kavramına odaklanarak literatürdeki bu boşluğu doldurma potansiyelini güçlendirmektedir.

Bilişsel esneklik literatürü, bu becerinin bireyin değişen koşullara uyum sağlamasında, problem çözmede ve psikolojik iyi oluşu sürdürmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Buğa ve Özkamalı (2014) ile Asıcı ve İkiz (2015) gibi araştırmalar, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin daha etkili problem çözme becerilerine ve daha yüksek mutluluk düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, bilişsel esnekliğin sadece bilişsel işlevlerle değil, aynı zamanda bireyin duygusal ve sosyal uyumuyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Peker ve Çukadar (2016) ile Ateş ve Sağar (2021) gibi çalışmalar, bilişsel esnekliğin internet bağımlılığına karşı koruyucu bir faktör olduğunu ve sosyal medyaya yönelik tutumları düzenleyebileceğini belirtmiştir. Bu durum, bilişsel esnekliğin dijital platformların olumsuz etkilerine karşı bir direnç mekanizması olarak işlev görebileceği fikrini desteklemektedir. Güvenç (2019) ile Turan ve diğerleri (2019) ve AL-Adamat (2021) tarafından yapılan çalışmalar, bilişsel esnekliğin belirsizliğe tahammülsüzlük, algılanan stres ve zihinsel yorgunluk ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bilişsel esnekliği yüksek bireylerin stresli ve yorucu durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabildikleri anlamına gelmektedir. Koç ve diğerleri (2020) ve Wang, Shao ve arkadaşları (2024) gibi araştırmalar, bilişsel esnekliğin stresle başa çıkma tutumlarını ve duygu düzenleme esnekliğini artırarak olumsuz duygulanımı azalttığını kanıtlamıştır. Son olarak Zheng ve Akaliyski (2024) bilişsel esnekliğin akademik performansı küresel düzeyde pozitif yönde etkilediğini ortaya koyarak, bu becerinin akademik bağlamdaki önemini pekiştirmiştir.

Genel bir bakışta sosyal medya kullanımı ve beraberinde getirdiği tükenmişlik durumu öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimini artıran önemli bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, sosyal medya bağımlılığı/yoğun kullanımı ile akademik erteleme arasında sıklıkla pozitif bir ilişki gözlemlenirken, Göker, Keklik ve Dağ (2024) gibi bazı araştırmaların bu ilişkiyi doğrudan bulamaması, tükenmişlik gibi daha spesifik ara mekanizmaların varlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, sosyal medya tükenmişliği,

öğrencilerin zihinsel kaynaklarını tüketerek dikkat ve motivasyonlarını azaltabilir ve bu durum akademik ertelemeyi tetikleyebilir. Ancak, bilişsel esneklik, bireyin değişen durumlara uyum sağlama, alternatif bakış açıları geliştirme ve olumsuz duygularla başa çıkma kapasitesi sayesinde, bu olumsuz etkiyi tamponlayıcı bir rol üstlenebilir. Bilişsel esnekliğin internet bağımlılığına karşı koruyucu rolü (Ateş & Sağar, 2021) ve stresle başa çıkmadaki etkinliği (Koç ve diğerleri, 2020), sosyal medya tükenmişliğinin yol açtığı zihinsel yorgunluk ve dikkat dağınıklığı karşısında öğrencilerin akademik erteleme eğilimini azaltmada potansiyel bir düzenleyici olabileceğini düşündürmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yöntem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama sürecinin nasıl ilerlediği ile verilerin analizi çalışmaları bu bölümde detaylı olarak anlatılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerin sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel araştırma yöntemi ile modellenmiştir. İlişkisel çalışmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkili olma derecesini bu değişkenlere müdahale etmeksizin belirleyerek değişkenler arasındaki önemli olguların anlaşılmasını sağlayan bir araştırma metodudur (Frankel, Wallen ve Hyun, 2019). Bu çalışmada da belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiler ele alındığından ilişkisel araştırma olarak ele alınmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 akademik yılı bahar yarıyılı itibarıyla Sakarya Üniversitesi (SAÜ) ile Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ndeki (SUBÜ) ön lisans ve lisans programına kayıtlı 416 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmacının erişim kolaylığı, zaman ve kaynak kısıtlılıkları gibi pratik gerekçelerle, ulaşılabilir ve çalışmaya katılmaya istekli bireylerden veri toplamasını esas alan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2020).

Çalışmadaki öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri ve çalışmaya konu olan diğer değişkenlere ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilere Ait Demografik Değişkenleri İlişkin Dağılım

	Ort $\pm$ Std. Sap	Medyan (Min-Maks)
Yaş	21,5 $\pm$ 2,2	21 (18 - 35)
Akademik Ortalama (n=414)	2,34 $\pm$ 0,63	2,36 (0,70 - 3,88)
	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	212	55,8
Erkek	184	44,2
Üniversite		
Sakarya Üniversitesi	378	90,9
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	38	9,1
Eğitim Düzeyi		
Ön Lisans	28	6,7
Lisans	388	93,3
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	91	21,9
2. Sınıf	105	25,2
3. Sınıf	118	28,4
4. Sınıf	101	24,3
5. Sınıf	1	0,2
Çalışma Durumu		
Çalışıyor	204	25,0
Çalışmıyor	312	75,0
Çalışma Tipi (n=87)		
Kısmi Zamanlı	68	78,2
Tam Zamanlı	19	21,8

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18-35 arasında değişmekte olup, ortalama 21,5 yaş (SS = 2,2) ve medyan 21'dir. Cinsiyet açısından katılımcıların %55,8'i (n=212) kadın, %44,2'si (n=184) erkektir. Üniversite dağılımında, %90,9 (n=378) ile Sakarya Üniversitesi öğrencileri belirgin bir çoğunluktadır; Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin oranı ise %9,1'dir (n=38). Eğitim düzeyleri açısından, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%93,3; n=388) lisans programlarında öğrenim gördüğü, ön lisans öğrencilerinin tüm öğrencilerin %6,7'sini (n=28) oluşturduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, öğrencilerin %21,9'unun (n=91) 1. sınıf, %25,2'sinin (n=105) 2. sınıf, %28,4'ünün (n=118) 3. sınıf ve %24,3'ünün (n=101) 4. sınıf

olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri arasında görece dengeli bir dağılım olduğu, 3. sınıf öğrencilerinin katılımının en yüksek olduğu gözlenmektedir. Akademik ortalama ($n=414$) için ortalama 2,34 ($SS = 0,63$) ve medyan 2,36 olarak tespit edilmiş olup, not ortalamalarının 0,70 ile 3,88 arasında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Çalışma durumu açısından incelendiğinde öğrencilerin %25'i çalışırken geri kalan %75'lik kısım çalışmamaktadır. Çalışanlar arasında çalışma tipini belirtenler incelendiğinde ise %78,2'lik büyük bir kesiminin kısmi zamanlı olarak çalıştığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ile Sosyal Medya Tükenmişliği Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu ve Bilişsel Esneklik Envanteri, kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarına ilişkin detaylar açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcı üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Bu formda öğrencilerin; yaş, cinsiyet, kayıtlı oldukları üniversite, öğrenime devam ettikleri seviye (lisans, ön lisans vb.), fakülte/meslek yüksek okulu, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, çalışma durumu ve (eğer çalışıyorlarsa) çalışma tipi gibi bilgileri sorgulanmaktadır.

3.3.2. Sosyal Medya Tükenmişlik Ölçeği

Sosyal Medya Tükenmişliği Ölçeği, bireylerin sosyal medya kullanımı sonucunda yaşadığı tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla Han (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Gündoğan (2022) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek duygusal tükenme, kararsızlık ve duyarsızlaşma olmak üzere üç alt boyut ve toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 4'lü Likert tipinde değerlendirilmektedir (Nerdeyse Hiç [1], Ara Sıra [2], Çoğunlukla [3], Her Zaman [4]). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliği yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında üç boyutlu ölçek yapısı birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ilgili yapı doğrulanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında ise ölçeğin Sosyal

Medya Bozukluğu Ölçeği ile pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık, iki yarı güvenirlik ve test-tekrar-test yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarına iç tutarlılık katsayıları 0,71 ile 0,76; iki yarı güvenirlik katsayıları 0,70-0,73 ve test-tekrar-test katsayıları ise 0,76 ile 0,79 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin olarak ise iç tutarlılık katsayısı 0,80; iki yarı güvenirlik katsayısı 0,77 ve test-tekrar-test katsayısı ise 0,81 olarak hesaplanmıştır (Gündoğan, 2022).

Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin üç boyutlu ölçek yapısı birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda hem birinci düzey ($\chi^2=55,77$; $sd=40$; CFI=0,98; TLI=0,97; NNFI=0,97; PNFI= 0,67; RMSEA= 0,031 ve SRMR = 0,057) hem ikinci düzey ($\chi^2=55,77$; $sd=40$; CFI=0,98; TLI=0,97; NNFI=0,97; PNFI= 0,67; RMSEA= 0,031 ve SRMR = 0,057) için ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Ölçek puanlarının güvenirliği McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları ile incelenmiştir. Buna göre McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları duygusal tükenme boyutu için 0,72 ve 0,71; kararsızlık boyutu için 0,57 ve 0,55; duyarsızlaşma boyutu için 0,66 ve 0,65; ölçeğin tamamı için ise 0,70 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen boyut ve toplam puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Akademik erteleme ölçeği – kısa formu

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), McCloskey (2011) tarafından geliştirilmiş Balkıs ve Duru (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmış, genel akademik ertelemeyi ölçmeye odaklanan bir ölçektir. Ölçeğin kısa formu, McCloskey'in 25 maddelik orijinal ölçeğinden türetilmiş olup beş madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipinde değerlendirilmektedir (Hemen hemen hiç [1], Bazen [2], Ara Sıra [3], Sıklıkla [4], Genellikle [5]). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliği yapı geçerliği, yakınsak geçerlik ve ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında tek boyutlu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ilgili yapı doğrulanmıştır. Yakınsak geçerlik kapsamında Tuckman Erteleme Ölçeği ile pozitif yönlü, büyük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında ise ölçeğin akademik doyum ile negatif yönlü, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı; başarısızlık korkusu ile yine negatif yönlü, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip

olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır (Balkıs ve Duru, 2022).

Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin tek boyutlu ölçek yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2 = 3,88$; $sd=5$; CFI=1,00; TLI=1,00; NNFI=1,00; PNFI= 0,50; RMSEA= 0,067 ve SRMR = 0,081) hem ikinci düzey ($\chi^2 = 483,11$; $sd=168$; CFI=0,95; TLI=0,95; NNFI=0,95; PNFI= 0,82; RMSEA= 0,000 ve SRMR = 0,014). Ölçek puanlarının güvenirliği McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları ile incelenmiştir. Buna göre McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Bilişsel esneklik envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE), Dennis ve Wal (2010) tarafından bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla tarafından geliştirilmiş olup Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek, alternatifler ve kontrol boyutu olmak üzere iki boyut ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipinde değerlendirilmektedir (Hiç uygun değil [1], Uygun değil [2], Biraz uygun [3], Uygun [4], Tamamen uygun [5]). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliği yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile iki boyutlu yapı ortaya konmuş ardından bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ilgili yapı doğrulanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında ise ölçeğin Boratav Depresyon Tarama Ölçeği (Boratav, 2003) ile negatif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı; Bilişsel Esneklik Ölçeği (Bilgin, 2009) ile pozitif yönlü, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ve İyimserlik Ölçeği (Balcı ve Yılmaz, 2002) ile pozitif yönlü, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık ve test-tekrar-test yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeğin boyutları içim (alternatif ve kontrol için) iç tutarlılık katsayıları 0,90 ve 0,84; test-tekrar-test katsayıları ise 0,78 ile 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin olarak ise iç tutarlılık katsayısı 0,90; test-tekrar-test katsayısı ise 0,75 olarak hesaplanmıştır (Sapmaz ve Doğan, 2013).

Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin iki boyutlu ölçek yapısı birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda hem birinci düzey (χ^2

=483,11; sd=169; CFI=0,95; TLI=0,95; NNFI=0,95; PNFI= 0,83; RMSEA= 0,067 ve SRMR = 0,081) hem ikinci düzey (χ^2 =483,11; sd=168; CFI=0,95; TLI=0,95; NNFI=0,95; PNFI= 0,82; RMSEA= 0,067 ve SRMR = 0,081) için ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Ölçek puanlarının güvenirliği McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları ile incelenmiştir. Buna göre McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları alternatifler boyutu için 0,90; kontrol boyutu için 0,82; ölçeğin tamamı için ise 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen boyut ve toplam puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri toplama Süreci

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan etik kurul izni, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 17.04.2025 tarihinde E-61923333-050.99-465903 dosya numaralı karar ile alınmıştır (Ek-1). Söz konusu etik kurul onayının alınmasının ardından araştırmanın verileri 2025 yılı Nisan-Mayıs ayları içerisinde toplanmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmanın amacı, kapsamı, verilerin nasıl kullanılacağı ve gizliliğin nasıl sağlanacağı konularında potansiyel katılımcılara ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Katılımcıların araştırmaya katılım konusundaki bilgilendirilmiş onamları, kendilerine sunulan veri toplama aracının giriş bölümünde yer alan onam ifadesine verdikleri olumlu yanıtla ve doğrudan araştırmacıya beyanları ile alınmıştır. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmış ve onam vermeyen bireyler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Araştırmada kullanılacak SAÜ ile SUBÜ'de öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 423 ön lisans ve lisans öğrencisinden, araştırmacı tarafından yüz yüze ve online olarak toplanmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinde ölçme araçlarının kâğıt kalem formu ya da karekod yardımı ile online formunun linkini katılımcılara sunmuştur. Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, yanıtların geçerliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla bir ön inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sırasında, 7 öğrenciye ait veride dikkatsiz yanıt verme örüntüleri (örneğin, ölçek maddelerine belirli bir düzen izleyerek veya tüm maddelere aynı değeri vererek tutarsız yanıtlar verme) sergilediği tespit edilmiştir. Bu durum, verilerin analiz için uygunluğunu olumsuz etkileyeceğinden, söz konusu 7 katılımcıya ait veriler analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Dolayısıyla, nihai analizler 416 katılımcıdan elde edilen geçerli veriler üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama aracının katılımcılar tarafından yanıtlanmasının tahmini süresi 4-5 dakika olarak gerçekleşmiştir.

Toplanan tüm verilerin güvenliği ve gizliliği araştırmacının sorumluluğu altında muhafaza edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, belirlenen alt problemlere yönelik olarak çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Analiz sürecinin başlangıcında, özellikle Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi parametrik testlerin uygulanabilirliği için temel varsayımlardan biri olan verilerin normal dağılıma uygunluğu detaylı bir şekilde incelenmiştir. Normallik değerlendirmesi; betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları), grafiksel yöntemler (histogramlar, Q-Q grafikleri) ve istatistiksel testler (örneklem büyüklüğüne göre Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testi) olmak üzere bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmede, Kim (2013) tarafından önerilen kriterler dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z değeri örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğunda $\pm 1,96$ aralığında; 50 ile 175 arasında olduğunda $\pm 2,58$; 50 ile 300 arasında olduğunda $\pm 3,29$ aralığında olması ve örneklem büyüklüğünün 300'den fazla olduğu durumlarda ise çarpıklık katsayısının mutlak değerinin 2'yi, basıklık katsayısının mutlak değerinin ise 3'ü aşmaması, normallik varsayımının karşılandığına dair önemli göstergeler olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel normallik testlerinde ise $p > 0,05$ anlamlılık düzeyi, verilerin normal dağılım sergilediğine işaret etmiştir. Normallik varsayımının ve/veya varyansların homojenliği gibi diğer parametrik test koşullarının sağlanamadığı durumlarda ise, ilgili parametrik olmayan alternatif testlere (Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, Spearman Rho korelasyon katsayısı) başvurulmuştur. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiş ve analizler, JASP 0.19.1 programı aracılığıyla tamamlanmıştır.

Araştırmanın temel problemi olan “Üniversite öğrencilerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik davranışları arasındaki ilişkiler nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, bu üç temel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü tespit etmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları, Büyüköztürk (2021) tarafından belirtilen kesme puanlarına göre yorumlanmıştır: 0,00 - 0,30 arası düşük düzeyde, 0,30 - 0,70 arası orta düzeyde ve 0,70 - 1,00 arası yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt araştırma problemlerinde (sırasıyla sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik) ise öncelikle öğrencilerin bu değişkenlere ilişkin mevcut düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, çeyrekler açıklığı, minimum ve maksimum değerler) kullanılmıştır. Bu değişkenlerin demografik ve eğitimsel faktörlere (cinsiyet, öğrenim görülen seviye, sınıf düzeyi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gruplar arası karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Cinsiyet (kadın/erkek) ve öğrenim görülen seviye (ön lisans/lisans) gibi iki kategoriden oluşan bağımsız değişkenler için, normallik ve varyans homojenliği varsayımları kontrol edildikten sonra, normallik ve varyansların homojenliği varsayımların karşılandığı durumlarda bağımsız gruplar t-testi, varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı durumlarda Welch testi ve normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi gibi ikiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenler için ise, benzer şekilde varsayımlar değerlendirildikten sonra, normallik ve varyans homojenliği koşulları sağlandığında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sağlanmadığında ise Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanması durumunda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygun çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır.

Ayrıca, bu üç temel değişkenin (sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik) yaş ve akademik ortalama ile olan ilişkileri de korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yaş değişkeni ile olan ilişkilerde, yaş verilerinin normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Akademik ortalama değişkeni ile olan ilişkilerin analizinde ise, akademik ortalama verilerinin normallik ve diğer ilgili varsayımları karşılaması durumunda Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Bu korelasyon analizlerinden elde edilen katsayılar da yine Büyüköztürk (2021) tarafından belirtilen kesme puanları (düşük: 0,00 - 0,30; orta: 0,30 - 0,70; yüksek: 0,70 - 1,00) referans alınarak yorumlanmıştır.

Yapılan tüm karşılaştırma ve ilişki analizlerinde, istatistiksel anlamlılığın yanı sıra, elde edilen bulguların pratik önemini değerlendirmek amacıyla etki büyüklükleri de hesaplanarak raporlanmıştır. Bağımsız gruplar t-testi için Cohen's d, Mann-Whitney U testi için Çift Serili Korelasyon (r_{rb}), ANOVA için omega kare (ω^2), Kruskal-Wallis testi için ise eta kare (η^2) katsayısı etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir. Bu etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ilgili literatürdeki kesme puanları (örneğin, Cohen's d için düşük: 0,20-

0,49, orta: 0,50-0,79, yüksek: $\geq 0,80$; η^2 veya ω^2 için düşük: 0,01-0,05, orta: 0,06-0,13, yüksek: $\geq 0,14$) (Cohen, 1988; Field, 2017) dikkate alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemlerine ait bulgular sunulmuş olup tablolar ve açıklamalar ile desteklenmiştir.

4.1. Araştırmanın Temel Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel problemi kapsamında üniversite öğrencilerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik, Sosyal Medya Tükenmişliği ve Akademik Ertelemeleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7
1. Kararsızlık	—						
2. Duygusal Tükenme	0.27**	—					
3. Duyarsızlaşma	0.13**	0.29**	—				
4. Sosyal Medya Tük.	0.69**	0.69**	0.71**	—			
5. Akademik Erteleme	0.11*	0.28**	0.01	0.17**	—		
6. Alternatif	-0.17**	-0.04	0.07	-0.06	0.03	—	
7. Kontrol	-0.21**	-0.32**	-0.05	-0.26**	-0.16**	0.30**	—
8. Bilişsel Esneklik	-0.23**	-0.18**	0.03	-0.17**	-0.06	0.89**	0.71**

Not: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 2’ye göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal medya tükenmişlikleri arasında negatif yönlü, küçük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ($r = -0,17$; $p < 0,05$); akademik erteleme arasında negatif yönlü, küçük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r = -0,06$; $p > 0,05$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya tükenmişlikleri ile akademik ertelemeleri arasında pozitif yönlü, küçük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ($r = 0,17$; $p < 0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.2. Birinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt araştırma probleminde üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda sosyal medya tükenmişlik boyut ve toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeyleri

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Çeyrek Açıklığı	Minimum	Maksimum
Kararsızlık	8,3	2,4	8	3	4	16
Duygusal Tükenme	7,2	1,9	7	2	3	12
Duyarsızlaşma	9,1	2,5	9	4	4	16
Sosyal Medya Tük.	24,6	4,8	24	7	12	39

Tablo 3'e göre sosyal medya tükenmişliğinin kararsızlık boyutunda öğrencilerin puanlarının 4 ile 16 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının 8,3 (S.S.=2,4) ve medyanının 8 olduğu görülmektedir. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama (ortalamanın madde sayısına bölünmesi) 2,08 olarak hesaplanmıştır ve bu değer 4'lü Likert ölçeğinde "Ara Sıra" kategorisine denk gelmektedir.

Sosyal medya tükenmişliğinin duygusal tükenme boyutunda ise öğrencilerin puanları 3 ile 12 arasında dağılım göstermekte olup, aritmetik ortalama 7,2 (S.S.=1,9) ve medyan 7 olarak saptanmıştır. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama 2,40 olarak hesaplanmıştır ve bu değer 4'lü Likert ölçeğinde "Ara Sıra" kategorisine karşılık gelmektedir.

Sosyal medya tükenmişliğinin duyarsızlaşma boyutunda öğrencilerin puanlarının 4 ile 16 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının 9,1 (S.S.=2,5) ve medyanının 9 olduğu görülmektedir. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama 2,28 olarak hesaplanmıştır ve bu değer 4'lü Likert ölçeğinde "Ara Sıra" kategorisine karşılık gelmektedir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişliği toplam puanları ise 12 ile 39 arasında değişmekte, aritmetik ortalaması 24,6 (S.S.=4,8) ve medyanyı 24 olarak belirlenmiştir. Toplam sosyal medya tükenmişliği puanı için ölçeklendirilmiş ortalama 2,24 olarak hesaplanmıştır ve bu değer öğrencilerin genel sosyal medya tükenmişlik düzeylerinin 4'lü Likert ölçeğinde "Ara Sıra" kategorisine denk geldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük ile orta seviye arasında olduğu anlaşılmaktadır. Tüm alt boyutlarda ve toplam puanda elde edilen ölçeklendirilmiş ortalamaların 4'lü Likert ölçeğinin orta noktası olan 2,5'in altında olması ve genel olarak "Ara Sıra" kategorisinde yoğunlaşması, öğrencilerin sosyal medya kullanımına bağlı tükenmişlik belirtilerini düşük ile orta düzeyde deneyimlediklerini göstermektedir. Ölçeklendirilmiş ortalamalar incelendiğinde, duygusal tükenme (2,40) boyutunun diğerlerine göre nispeten biraz daha yüksek, kararsızlık (2,08) boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu görülmekle birlikte, tüm boyutlar ve toplam puan "Ara Sıra" seviyesinde bir tükenmişliğe işaret etmektedir.

4.2.1. Birinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt araştırma problemine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeylerinin demografik ve eğitimsel değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal medya tükenmişlik boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t testi (Duygusal Tükenme ve Sosyal Medya Tükenmişliği toplam) ve Mann Whitney U testi (Kararsızlık ve Duyarsızlaşma) ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Duygusal Tükenme	Kadın	232	7,3	1,9	1,804	0,072	0,281
	Erkek	184	7,0	1,9			
Sosyal Medya Tükenmişlik	Kadın	232	24,3	4,6	-1,234	0,218	0,122
	Erkek	184	24,9	4,9			
	Cinsiyet	n	Art. Ort (Medyan)	Std. Sap. (Çey. Açk.)	U	p	Çift Seri.
Kararsızlık	Kadın	232	8.0 (8,00)	2,3 (2,00)	17931,5	<0,05*	0,160
	Erkek	184	8.7 (8,00)	2,5 (3,00)			
Duyarsızlaşma	Kadın	232	9,0 (9,00)	2,5 (3,00)	19886,0	0,221	0,070
	Erkek	184	9,2 (9,00)	2,5 (3,00)			

Not: * p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişliğinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile toplam sosyal medya tükenmişlik puanlarında

cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna karşın, sosyal medya tükenmişliğinin kararsızlık boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X}=8,7$; Medyan $\pm$ Çey. Açık=8,0 $\pm$ 3,0) kadın öğrencilere ($\bar{X}=8,0$; Medyan $\pm$ Çey. Açık=8,0 $\pm$ 2,0) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir ($U=17931,5$; $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklüğü, kararsızlık boyutu ($r_{tb}=0,160$) için saptanan bu anlamlı farklılıkların düşük düzeyde bir pratik anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, cinsiyetler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bu farkların pratik etkisinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal medya tükenmişlik boyut ve toplam puanlarının öğrenim görülen eğitim seviyesi göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t testi (Duygusal Tükenme) ve Mann Whitney U testi (Kararsızlık, Duyarsızlaşma ve Sosyal Medya Tükenmişliği toplam) ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Seviye	n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Duygusal Tükenme	Ön lisans	28	7,3	1,6	0,207	0,836	0,041
	Lisans	388	7,2	1,9			
	Seviye	n	Art. Ort (Medyan)	Std. Sap. (Çey. Açık.)	U	p	Çift Seri.
Kararsızlık	Ön lisans	28	9,1 (9,0)	2,3 (2,00)	6645,5	<0,05*	0,223
	Lisans	388	8,2 (8,0)	2,4 (2,25)			
Duyarsızlaşma	Ön lisans	28	9,1 (8,0)	2,1 (3,00)	5565,5	0,827	0,025
	Lisans	388	9,1 (9,0)	2,5 (4,00)			
Sosyal Medya Tükenmişlik	Ön lisans	28	25,5 (25,0)	3,9 (5,50)	6154,5	0,239	0,133
	Lisans	388	24,5 (24,0)	4,8 (6,25)			

Not: * $p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişliğinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile toplam sosyal medya tükenmişlik puanlarında öğrenim görülen eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna karşın, sosyal medya tükenmişliğinin kararsızlık boyutunda önlisans öğrencilerinin ($\bar{X}=9,1$; Medyan $\pm$ Çey. Açık=9,0 $\pm$ 2,00) lisans öğrencilerine ($\bar{X}=8,2$; Medyan $\pm$ Çey. Açık=8,0 $\pm$ 2,25) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan

aldıkları belirlenmiştir ($U=6645.5$; $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklüğü, kararsızlık boyutu ($r_b=0,223$) için saptanan bu anlamlı farklılıkların düşük düzeyde bir pratik anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenim görülen eğitim seviyeleri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bu farkların pratik etkisinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal medya tükenmişlik boyut ve toplam puanlarının öğrenim görülen sınıf seviyesine göre farklılaşma durumu tek yönlü ANOVA (Duygusal Tükenme ve Sosyal Medya Tükenmişliği toplam) ve Kruskal Wallis testi (Kararsızlık ve Duyarsızlaşma) ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Seviyeye Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	n	Art. Ort.	Std. Sap.	F	p	ω^2	Fark
Duygusal Tükenme	1. Sınıf	91	7,4	1,7	0,604	0,613	0,000	-
	2. Sınıf	105	7,1	2,1				
	3. Sınıf	118	7,2	1,6				
	4. Sınıf	101	7,1	2,2				
Sosyal Medya Tükenmişlik	1. Sınıf	91	24,6	4,2	0,004	1,000	0,000	-
	2. Sınıf	105	24,6	5,4				
	3. Sınıf	118	24,5	4,2				
	4. Sınıf	101	24,5	5,1				
	Seviye	n	Art. Ort (Medyan)	Std. Sap. (Çey. Açk.)	χ^2	p	η^2	Fark
Kararsızlık	1. Sınıf	91	8,3 (8,00)	2,5 (2,00)	2,164	0,539	0,000	-
	2. Sınıf	105	8,5 (8,00)	2,6 (3,00)				
	3. Sınıf	118	8,3 (8,00)	2,0 (3,00)				
	4. Sınıf	101	8,0 (8,00)	2,6 (3,00)				
Duyarsızlaşma	1. Sınıf	91	8,9 (9,00)	2,4 (3,00)	1,213	0,750	0,000	-
	2. Sınıf	105	8,9 (9,00)	2,4 (2,00)				
	3. Sınıf	118	9,0 (9,00)	2,4 (2,00)				
	4. Sınıf	101	9,5 (9,00)	2,8 (4,00)				

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişliğinin kararsızlık, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile toplam sosyal medya tükenmişlik puanlarında öğrenim görülen sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.2.2. Birinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisine ait bulgular

Araştırmanın birinci alt araştırma problemine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeylerinin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal medya tükenmişlik boyut ve toplam puanlarının yaş ve akademik ortalama ile arasındaki ilişkiler için Spearman (yaş değişkeni) ve Pearson (akademik ortalama) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Sosyal Medya Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş ve Akademik Ortalama ile İlişkisi

	Yaş ^a	Akademik Ortalama ^b
Kararsızlık	0,01	-0,08
Duygusal Tükenme	0,01	0,04
Duyarsızlaşma	0,07	-0,03
Sosyal Medya Tükenmişlik	0,07	-0,03

Not: a. Spearman Korelasyon Katsayısı b. Pearson Korelasyon Katsayısı

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin yaşları ile sosyal medya tükenmişliğinin kararsızlık boyut ($\rho=0,01$; $p>0,05$), duygusal tükenme boyut ($\rho=0,01$; $p>0,05$), duyarsızlaşma boyut ($\rho=0,07$; $p>0,05$) ve toplam bilişsel esneklik puanı ($\rho=0,06$; $p>0,05$) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik ortalamaları ile sosyal medya tükenmişliğinin duygusal tükenme boyut puanı ($r=0,04$; $p>0,05$) ile pozitif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan; kararsızlık boyut ($r=-0,08$; $p>0,05$), duyarsızlaşma boyut ($r=-0,03$; $p>0,05$) ve toplam bilişsel esneklik puanı ($r=-0,03$; $p>0,05$) arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler gözlenmiştir.

4.3. İkinci alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma probleminde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda akademik erteleme puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Akademik Erteleleme Düzeyleri

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Çeyrek Açıklığı	Minimum	Maksimum
Akademik Erteleme	16.0	5.2	16	8	5	25

Tablo 8'e göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının 5 ile 25 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının 16,0 (S.S.=5,2) ve medyanının 16 olduğu görülmektedir. Akademik erteleme puanı için ölçeklendirilmiş ortalama (ortalamanın madde sayısına bölünmesi) 3,20 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 5'li Likert ölçeğinde "Ara Sıra" kategorisine denk gelmektedir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin orta seviyeye yakın olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen ölçeklendirilmiş ortalamanın 5'li Likert ölçeğinin orta noktası olan 3'ün biraz üzerinde olması ve "Ara Sıra" kategorisinde yer alması, öğrencilerin akademik görevleri erteleme davranışını zaman zaman sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin ne çok düşük ne de çok yüksek bir seviyede olduğunu, ortalamanın biraz üzerinde bir sıklıkta erteleme davranışı gösterdiklerini düşündürmektedir.

4.3.1. İkinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma problemine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin demografik ve eğitimsel değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda akademik erteleme puanının cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t testi ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Kadın	232	15.9	5.4	-0,400	0,690	0,039
Erkek	184	16.1	5.0			

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Akademik erteleme puanlarının öğrenim görülen eğitim seviyesi göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t testi ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Seviyeye Göre Karşılaştırılması

Seviye	n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Ön lisans	28	16.9	4.6	0,872	0,383	0,171
Lisans	388	16.0	5.3			

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarında öğrenim görülen eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Akademik erteleme puanlarının öğrenim görülen sınıf seviyesine göre farklılaşma durumu tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Seviyeye Göre Karşılaştırılması

Sınıf	n	Art. Ort.	Std. Sap.	F	p	ω^2	Fark
1. Sınıf	91	15,9	5,4	0,265	0,851	0,000	-
2. Sınıf	105	16,4	5,0				
3. Sınıf	118	16,0	4,9				
4. Sınıf	101	15,9	5,7				

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarında öğrenim görülen sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.3.2. İkinci alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisine ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma problemine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda akademik erteleme puanının yaş ve akademik ortalama ile arasındaki ilişkiler için Spearman (yaş değişkeni) ve Pearson (akademik ortalama) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yaş ve Akademik Ortalama ile İlişkisi

	Yaş ^a	Akademik Ortalama ^b
Akademik Erteleme	-0,06	-0,20***

Not: a. Spearman Korelasyon Katsayısı b. Pearson Korelasyon Katsayısı ***p<0,001

Tablo 12’ye göre, öğrencilerin yaşları ile akademik erteleme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişki gözlenmiştir ($\rho=-0,06$, $p>0,05$). Öğrencilerin akademik ortalamaları ile akademik erteleme arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r=-0,20$, $p<0,05$).

4.4. Üçüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt araştırma probleminde üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda bilişsel esneklik boyut ve toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Çeyrek Açıklığı	Minimum	Maksimum
Alternatif	49,7	8,0	50	9	20	65
Kontrol	23,4	5,2	23	7	9	35

Bilişsel Esneklik	73,1	10,8	73	14	38	100
-------------------	------	------	----	----	----	-----

Tablo 13'e göre bilişsel esnekliğin alternatif boyutunda öğrencilerin puanlarının 20 ile 65 arasında değiştiği, aritmetik ortalamasının 49,7 (S.S.=8,0) ve medyanının 50 olduğu görülmektedir. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalamanın (ortalamanın madde sayısına bölünmesi) 3,82 olarak hesaplanmıştır ve bu değer 5'li Likert ölçeğinde "Uygun" kategorisine denk gelmektedir.

Bilişsel esnekliğin kontrol boyutunda ise öğrencilerin puanları 9 ile 35 arasında dağılım göstermekte olup, aritmetik ortalama 23,4 (S.S.=5,2) ve medyan 23 olarak saptanmıştır. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama 3,34 olarak hesaplanmıştır ve bu değer 5'li Likert ölçeğinde "Biraz uygun" kategorisine karşılık gelmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik toplam puanları ise 38 ile 100 arasında değişmekte, aritmetik ortalaması 73,1 (S.S.=10,8) ve medyanı 73 olarak belirlenmiştir. Toplam bilişsel esneklik puanı için ölçeklendirilmiş ortalama 3,66 olarak hesaplanmıştır ve bu değer öğrencilerin genel bilişsel esneklik düzeylerinin 5'li Likert ölçeğinde "Uygun" kategorisine yakın olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin genel olarak olumlu yönde olduğu, özellikle alternatifler üretme konusunda daha yüksek, bilişsel kontrol konusunda ise ortalamanın biraz üzerinde bir eğilim sergiledikleri anlaşılmaktadır. Tüm boyutlarda ve toplam puanda elde edilen ortalamaların Likert ölçeğinin orta noktası olan 3'ün üzerinde olması, öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin "Biraz uygun" ve "Uygun" seviyelerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

4.4.1. Üçüncü alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt araştırma problemine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin demografik ve eğitimsel değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda bilişsel esneklik boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t testi ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Art. Ort.	Std. Sap.	t ^a	p	Cohen d
Alternatif	Kadın	232	49,5	7,4	-0,564	0,573	0,056
	Erkek	184	50,0	8,8			
Kontrol	Kadın	232	22,3	4,6	-4,815	<0,05*	0,480
	Erkek	184	24,7	5,6			
Bilişsel Esneklik	Kadın	232	71,8	9,6	-2,688	<0,05*	0,269
	Erkek	184	74,7	11,9			

Not: a. Welch test sonucu; * p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliğin alternatif boyut puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna karşın, bilişsel esnekliğin kontrol boyutunda erkek öğrencilerin ($X=24,7$) kadın öğrencilere ($X=22,3$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir ($t=-4,815$; $p<0,05$). Benzer şekilde, toplam bilişsel esneklik puanları açısından da erkek öğrencilerin ($X=74,7$) kadın öğrencilere ($X=71,8$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür ($t=-2,688$; $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklükleri, hem kontrol boyutu ($d=0,480$) hem de toplam bilişsel esneklik ($d=0,269$) için saptanan bu anlamlı farklılıkların düşük düzeyde bir pratik anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, cinsiyetler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bu farkların pratik etkisinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel esneklik boyut ve toplam puanlarının öğrenim görülen eğitim seviyesi göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t testi ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Seviyeye Göre Karşılaştırılması

	Seviye	n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Alternatif	Ön lisans	28	52,2	8,1	1,663	0,097	0,325
	Lisans	388	49,6	8,0			
Kontrol	Ön lisans	28	25,2	5,0	1,920	0,056	0,376
	Lisans	388	23,2	5,2			
Bilişsel Esneklik	Ön lisans	28	77,4	11,0	2,164	<0,05*	0,423
	Lisans	388	72,8	10,7			

Not: * p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliğin alternatif ve kontrol boyut puanlarında öğrenim görülen eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna karşın, toplam bilişsel esneklik puanları açısından ön lisans öğrencilerinin ($\bar{X}=77,4$) lisans öğrencilerine ($\bar{X}=72,8$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür ($t=2,164$; $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($d=0,423$), bu anlamlı farklılığın pratik etkisinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel esneklik boyut ve toplam puanlarının öğrenim görülen sınıf seviyesine göre farklılaşma durumu tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Seviyeye Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	n	Art. Ort.	Std. Sap.	F	p	ω^2	Fark
Alternatif	1. Sınıf	91	50,2	7,7	2,306	0,076	0,009	-
	2. Sınıf	105	48,6	8,2				
	3. Sınıf	118	49,1	7,6				
	4. Sınıf	101	51,2	8,4				
Kontrol	1. Sınıf	91	23,5	5,1	2,204	0,087	0,009	-
	2. Sınıf	105	23,2	5,4				
	3. Sınıf	118	22,5	4,8				
	4. Sınıf	101	24,3	5,3				
Bilişsel Esneklik	1. Sınıf	91	73,7	10,7	3,121	<0,05*	0,015	3<4
	2. Sınıf	105	71,8	11,1				
	3. Sınıf	118	71,6	9,6				
	4. Sınıf	101	75,5	11,3				

Not: * $p<0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliğin alternatif ve kontrol boyut puanlarında öğrenim görülen sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna karşın, toplam bilişsel esneklik puanları açısından sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3,121$; $p<0,05$). Yapılan post-hoc analizine göre bu farklılığın 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=75,5$) bilişsel esneklik puanlarının 3. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=71,6$) anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığını göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\omega^2=0,015$), sınıf seviyesine göre gözlenen bu anlamlı farklılığın pratik etkisinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

4.4.2. Üçüncü alt araştırma probleminin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisine ait bulgular

Araştırmanın üçüncü alt araştırma problemine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin demografik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda bilişsel esneklik boyut ve toplam puanlarının yaş ve akademik ortalama ile arasındaki ilişkiler için Spearman (yaş değişkeni) ve Pearson (akademik ortalama) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş ve Akademik Ortalama ile İlişkisi

	Yaş ^a	Akademik Ortalama ^b
Alternatif	0,07	0,01
Kontrol	0,02	-0,05
Bilişsel Esneklik	0,06	-0,02

Not: a. Spearman Korelasyon Katsayısı b. Pearson Korelasyon Katsayısı

Tablo 17’ye göre, öğrencilerin yaşları ile bilişsel esnekliğin alternatif boyut ($\rho=0,07$; $p>0,05$), kontrol boyut ($\rho=0,02$; $p>0,05$) ve toplam bilişsel esneklik puanı ($\rho=0,06$; $p>0,05$) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik ortalamaları ile bilişsel esnekliğin alternatif boyut ($r=0,01$; $p>0,05$) ile pozitif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan; kontrol boyut ($r=-0,05$; $p>0,05$) ve toplam bilişsel esneklik puanı ($r=-0,02$; $p>0,05$) arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler gözlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda ilgili bölümde, araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine dair elde edilen bulguları alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak detaylı bir tartışmaya tabi tutulmuştur. Tartışma aşamasında ortaya konan çıkarımlar ışığında hem uygulama hem de sonraki araştırmalara yön verebilecek şekilde öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu kısım sırasıyla araştırmanın temel ve alt problemlerine dair sonuç ve tartışma kısımlarını içermektedir.

5.1.1. Araştırmanın Temel Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmanın temel araştırma problemi, “Üniversite öğrencilerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik davranışları arasındaki ilişkiler nasıldır?” sorusu etrafında şekillenmektedir. Araştırma, bu üç değişken arasındaki karmaşık etkileşim ağını anlamayı hedeflemektedir. Araştırmadan elde edilen temel bulgular, bu ilişkilerin doğrudan olmaktan ziyade dolaylı ve iç içe geçmiş bir mekanizma ile işlediğini göstermektedir. Bulgulara göre; (1) sosyal medya tükenmişliği ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır; (2) bilişsel esneklik ile sosyal medya tükenmişliği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır; (3) ancak bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında doğrudan ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular, doğrudan nedensellik iddiası taşımamakla birlikte, dijital çağda öğrenci davranışlarını anlamak için doğrusal ve tekil açıklamalardan ziyade, çok bileşenli modellerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın en doğrudan bulgusu olan sosyal medya tükenmişliği ile akademik erteleme arasındaki pozitif ilişki, dijital platformların akademik işlevsellik üzerindeki olumsuz etkilerini somutlaştırmaktadır. Bu sonuç, Stresör-Gerilim-Sonuç Modeli (Koeske & Koeske, 1993) ve Bilişsel Yük Teorisi (Sweller, 2011) gibi kuramsal çerçevelerin bütünleşik bir perspektifiyle açıklanabilir. Sosyal medyanın neden olduğu bilgi yükü, sosyal karşılaştırma ve gelişmeleri kaçırma korkusu gibi stres kaynakları (Przybylski vd., 2013), öğrencilerin bilişsel kaynaklarını tüketerek sosyal medya tükenmişliğine yol açmaktadır (Zheng & Ling, 2021). Bu tükenmişlik hali, dikkat ve motivasyon kaybına neden olarak (Malik vd., 2020) akademik görevlerden kaçınma davranışını, yani akademik ertelemeyi tetiklemektedir (Steel, 2007). Bulgular, sosyal medya tükenmişliğini akademik performans düşüşünün altında yatan kritik bir psikolojik mekanizma olarak konumlandırmaktadır. Çalışma, kullanım süresi yerine kullanımın psikolojik maliyetine odaklanarak literatüre önemli bir nüans katmaktadır. Bu nüanslı yaklaşım, Göker, Keklik ve Dağ (2024)'ın sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında doğrudan bir ilişki bulamaması gibi görünürde çelişkili bulguları da anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır. Zira bu araştırma, ertelemeyi tetikleyen asıl mekanizmanın bağımlılık davranışının kendisinden çok, bu davranışın yol açtığı zihinsel ve duygusal yorgunluk olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bilişsel esneklik ile sosyal medya tükenmişliği arasındaki negatif ilişki bulgusu, bilişsel esnekliğin sosyal medya tükenmişliği üzerindeki koruyucu etkisini ortaya koymasındır. Bilişsel esneklik, bireyin değişen durumsal talepler karşısında düşünce ve stratejilerini uyarlayabilme, alternatif bakış açıları geliştirebilme kapasitesi olarak tanımlanır (Cañas vd., 2006; Diamond, 2013). Bu çalışma, bu üst düzey bilişsel yetinin, dijital platformların neden olduğu kaotik bilgi yükü ve sosyal karşılaştırma baskısı karşısında bir “psikolojik kalkan” veya “tampon” vazifesi görebileceğini ampirik olarak göstermektedir. Bilişsel olarak esnek bireyler, sosyal medya kaynaklı stresörleri daha etkin bir şekilde yeniden çerçeveleyebilir, olumsuz duygusal tepkilerini düzenleyebilir (Cheng vd., 2014) ve böylece zihinsel kaynaklarının aşırı tükenmesini önleyebilirler. Bu bulgu, bilişsel esnekliğin stresle başa çıkmadaki (Koç vd., 2020) ve internet bağımlılığına karşı koruyucu rolünü (Ateş ve Sağar, 2021) gösteren çalışmalarla tutarlıdır. Ayrıca, AL-Adamat (2021)'ın zihinsel yorgunluk ile bilişsel esneklik arasında saptadığı negatif ilişki, bu koruyucu mekanizmayı daha da güçlü bir şekilde desteklemektedir. Sonuç olarak, bilişsel esneklik yalnızca genel bir uyum becerisi değil, aynı zamanda dijital çağın spesifik psikolojik maliyetlerine karşı işlev gören kritik bir kişisel kaynak olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın düşündürücü aynı zamanda bütüncül analizi gerektiren bulgusu, bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında doğrudan anlamlı bir ilişki saptanmamış olmasıdır. Bu durum ilk bakışta, bilişsel esnekliğin problem çözme (Buğa, Özkamalı & Wise, 2014) ve akademik performansla (Zheng & Akaliyski, 2024) olan pozitif ilişkisi göz önüne alındığında ilk bakışta beklenmedik görünebilir. Ancak bu bulgu, akademik ertelemenin yalnızca bilişsel bir eksiklikten değil; duyuşsal düzenleme, motivasyon ve çevresel tetikleyicilerin karmaşık bir etkileşiminden kaynaklanan çok boyutlu doğasını (Steel, 2007; Zacks & Hen, 2018) ortaya koyarak ilişkinin doğrusal değil, dolaylı bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Araştırmanın diğer bulguları birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliğin doğrudan değil dolaylı bir rol oynadığı görülmektedir: sosyal medya tükenmişliğini azaltarak erteleme davranışının psikolojik zeminini zayıflatmaktadır. Bu dinamik, Göker, Keklik ve Dağ'ın (2024) sosyal medya bağımlılığı ile erteleme arasında neden doğrudan bir ilişki bulamadığını da anlamlandırır; zira asıl tetikleyici, bağımlılığın yol açtığı spesifik bir ara mekanizma olan tükenmişlik olabilir. Dolayısıyla bu araştırma, değişkenlerin birbirinden bağımsız değil, bir sistemin iç içe geçmiş parçaları olduğunu göstererek, dijital çağda öğrenci psikolojisini anlamada tek değişkenli açıklamaların yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde sosyal medya tükenmişliği, akademik erteleme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi bütüncül bir çerçevede inceleyerek dijital çağın akademik psikoloji üzerindeki etkilerine dair ampirik ve kuramsal olarak tutarlı bir model ortaya koymuştur. Bulgular, sosyal medya tükenmişliğinin akademik erteleme üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiğini ve bu ilişkinin literatür çerçevesinde açıklanabileceğini desteklemektedir. Aynı zamanda, bilişsel esnekliğin sosyal medya tükenmişliği ile negatif yönlü ilişkili olması, bu becerinin dijital tetikleyiciler karşısında koruyucu bir psikolojik kaynak olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında doğrudan ilişki bulunmaması ise, bu üçlü etkileşimin doğrusal değil, dolaylı ve sistemik bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak, akademik erteleme davranışının altında yatan psikolojik dinamiklerin anlaşılmasında sosyal medya tükenmişliğinin kritik bir rol oynadığı, bilişsel esnekliğin ise bu süreçte dolaylı bir koruyucu mekanizma olarak işlev gördüğü ortaya konmuştur.

5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda araştırmanın birinci alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeyleri ne düzeyde olduğu ve buna bağlı olarak demografik değişkenlere göre farklılaşma ve ilişki durumları, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ilgili literatürle ilişkilendirilerek derinlemesine tartışılmıştır. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin sosyal medya tükenmişlik düzeylerinin genel olarak 4'lü Likert sisteminde "Ara Sıra" kategorisine denk geldiğini ve tüm alt boyutlarda (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kararsızlık) benzer dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle duygusal tükenme boyutunun diğerlerine kıyasla nispeten yüksek olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın bu bulgusu, sosyal medyanın öğrenciler için hem vazgeçilmez bir sosyalleşme ve bilgi edinme aracı hem de önemli bir zihinsel yorgunluk kaynağı olduğunu ortaya koyan ikili bir tablo sunmaktadır (Demir & Özdemir, 2021; Zhang vd., 2016). Katılımcıların tükenmişliği "Ara Sıra" düzeyde deneyimlemesi, dijital platformlarla kurulan yoğun ilişkinin psikolojik maliyetinin fark edildiğini, ancak bu durumun henüz kronik bir bitkinliğe dönüşmediğini düşündürmektedir. Bu durum, sosyal medya yorgunluğunun ve tükenmişliğinin, aşırı bilgi yüklemesi sistem karmaşıklığı ve sosyal beklentiler gibi faktörlerden beslenen yaygın bir fenomen olduğuna, ancak her zaman en şiddetli düzeyde seyretmeyebileceğine dair bulgularla örtüşmektedir (Han, 2018; Zheng & Ling, 2021). Yoğun ve sürekli çevrimiçi etkileşim, bireylerin zihinsel ve duygusal olarak tükenmesine yol açarak bu yorgunluğu tetiklemekte (Cizmeci Ümit, 2022) ve bu süreçte özellikle duygusal tükenme, çeşitli stres faktörleri ile sosyal medya yorgunluğu arasında kilit bir aracı rol oynamaktadır (Sheng vd., 2023).

Öğrencilerin bu platformlara olan bağlılıklarını sürdürmeleri, gelişmeleri kaçırma korkusu ve sürekli bağlantıda kalma baskısı gibi dijital çağın getirdiği çok boyutlu stresörlerin ne denli etkili olduğunu göstermektedir (Przybylski vd., 2013). Ancak yorgunluğun tek kaynağı gelişmeleri kaçırma korkusu değildir. Kullanıcıların platformlarda sergilenen mükemmel hayat imajları karşısında sürekli bir sosyal karşılaştırma içine girmeleri, geri kalmışlık veya eksiklik hissi yaratarak yorgunluk duygusunu artırmaktadır (Cizmeci Ümit, 2022; Dhir vd., 2018). Buna ek olarak, platformların sunduğu kesintisiz ve yoğun bilgi akışı, kullanıcıların bilişsel kapasitelerini aşarak bilgi aşırı yüklenmesine neden olmakta ve bu durum da

doğrudan tükenmişliğe yol açan en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Sheng vd., 2023; Tuğtekin, 2022).

Dolayısıyla, mevcut durum kritik bir eşik olarak değerlendirilebilir. Dhir vd. (2018)'in de belirttiği gibi, bu düzeydeki bir tükenmişlik, önlem alınmadığı takdirde anksiyete, depresyon ve akademik performans düşüşü gibi daha ciddi sonuçlara evrilme potansiyeli taşımaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, sosyal medya yorgunluğunun stres düzeylerini artırdığını, uyku problemlerine yol açtığını ve bireylerin ruhsal sağlığını olumsuz etkileyerek sosyal izolasyon gibi sorunları derinleştirdiğini ortaya koymaktadır (Cizmeci Ümit, 2022; Salo vd., 2019; Krasnova vd., 2017). Bu nedenle, öğrencilerin deneyimlediği bu orta düzeydeki yorgunluk hali, hem bireysel başa çıkma stratejilerinin hem de platform düzeyinde kullanıcı refahını gözeten tasarımların önemini bir kez daha vurgulayan önemli bir uyarı sinyali olarak görülmelidir.

Araştırmada, sosyal medya tükenmişliğinin sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlere göre genel bir farklılaşma göstermediği, bu durumun olgunun bireysel ve psikolojik dinamiklerle daha ilişkili olduğuna işaret ettiği görülmüştür. Ancak, tükenmişliğin kararsızlık alt boyutunda gözlemlenen cinsiyet ve eğitim seviyesi farklılıkları, bu genel tablonun içinde önemli bir nüans barındırmaktadır. Erkek öğrencilerin ve ön lisans öğrencilerinin, sosyal medya kullanımından elde ettikleri fayda ve maliyet konusunda daha fazla içsel çelişki yaşadıklarının saptanması, dikkate değer bir bulgudur. Erkek öğrencilerdeki bu durum, Azizi, Soroush ve Khatony (2019)'un erkeklerde sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğuna dair bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde anlam kazanmaktadır; daha yoğun veya sorunlu kullanım, platforma yönelik hem faydalı hem zararlı şeklindeki çelişkili tutumları besliyor olabilir. Benzer şekilde, ön lisans öğrencilerinin daha yüksek kararsızlık yaşaması, bu grubun akademik ve sosyal açıdan daha belirsiz bir geçiş döneminde olmalarıyla açıklanabilir. Lisans eğitime kıyasla daha az yapılandırılmış bir öğrenme ortamı, dijital platformlara yönelik tutum ve amaçların netleşmesini zorlaştırabilir (Kınık & Odacı, 2020). Bu bulgular, Zheng ve Ling (2021)'in tükenmişliğin demografik değişkenlerden büyük ölçüde bağımsız olduğu yönündeki genel bulgusuna önemli bir alt boyut detayı eklemektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, sosyal medya tükenmişliği ile yaş ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasıdır. Yaş ile bir ilişkinin saptanmaması, çalışmanın katılımcılarının genç yetişkinlik dönemi gibi görece homojen bir yaş aralığında

(18-35 yaş, ortalama 21,5) yer almasıyla ilişkili olabilir. Akademik ortalama ile anlamlı bir ilişkinin bulunmaması ise ilk bakışta literatürle (Malik vd., 2020) çelişiyor gibi görünse de aslında tükenmişliğin akademik başarı üzerindeki etkisinin doğasına dair önemli ipuçları vermektedir. Bu ilişkinin doğrudan olmaması, birkaç mekanizmayla açıklanabilir. Birincisi, bu araştırma kesitsel bir desene sahip olduğu için değişkenleri eşzamanlı olarak ölçmüştür. Yani, yüksek akademik başarıya sahip bir öğrenci halihazırda tükenmişlik yaşıyor olabilir ve bu tükenmişliğin performansı düşürücü etkisi henüz not ortalamasına yansımamış olabilir. İkincisi, sosyal medya tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi, bu tezin de odaklandığı akademik erteleme gibi aracı değişkenler üzerinden, yani dolaylı bir yolla gerçekleşiyor olabilir. Öğrenci tükenmişlik nedeniyle görevlerini ertelemekte ve bu erteleme davranışı nihayetinde akademik başarısını olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak, sosyal medya tükenmişliği üniversite öğrencileri arasında yaygın ancak genellikle hafif düzeyde seyreden bir psikolojik yük olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tükenmişlik, büyük ölçüde yaş, sınıf veya mevcut akademik başarı gibi yapısal değişkenlerden bağımsız olarak ortaya çıkmakta; bunun yerine bireysel farkındalık, kullanım alışkanlıkları ve psikolojik savunmasızlıklar gibi dinamik süreçlerle şekillenmektedir. Kararsızlık alt boyutunda cinsiyet ve eğitim seviyesinde ortaya çıkan farklılıklar tükenmişliğin genel düzeyinin ötesinde, belirli boyutların içsel çatışma ve sosyal medyayla kurulan çelişkili ilişkiyi anlamada ne denli kilit bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgular, sosyal medya tükenmişliğini anlamak için demografik etiketlere dayalı genelleyici yaklaşımların yetersiz kaldığını, bunun yerine olgunun çok boyutlu doğasını ve bireysel psikolojik dinamikleri merkeze alan daha hassas bir analizin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının ne düzeyde olduğu ve buna bağlı olarak demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma ve ilişki durumları, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ilgili literatürle ilişkilendirilerek derinlemesine tartışılmıştır. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin genel olarak 5’li Likert sisteminde “Ara Sıra”

kategorisine denk geldiğini ve ölçeklendirilmiş ortalamanın 3,20 olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, erteleme davranışının öğrenciler arasında ne kronik ne de ihmal edilebilir bir düzeyde olduğunu, aksine akademik görevlerle başa çıkma konusunda bir dalgalanma yaşandığını göstermektedir. Bu bulgu, Solomon ve Rothblum'un (1984) ve daha güncel olarak Klingsieck ve diğerlerinin (2013) üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının erteleme eğilimi gösterdiğine dair çalışmalarıyla tam bir uyum içindedir. Nitekim Öztürk Başpınar (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin hem genel hem de akademik erteleme puanlarının ortalamasının üzerinde olduğunu saptayarak, bu eğilimin öğrenciler arasında belirgin bir düzeyde var olduğuna işaret etmektedir.

Bu orta düzeydeki eğilim, ertelemenin yalnızca bireysel bir zafiyet olmadığını, aynı zamanda Steel'in (2007) kavramsallaştırdığı gibi, bireyin içsel ve dışsal kaynaklarına bağlı olarak değişkenlik gösteren bir öz-düzenleme başarısızlığı olduğunu güçlü bir şekilde teyit etmektedir. Bu başarısızlığın altında yatan dinamikler oldukça çeşitlidir. Örneğin, yaşam doyumu düşük olan bireylerin daha fazla akademik ertelemeye başvurduğunun tespit edilmesi, erteleme seviyesinin özellikle psikolojik refahı düşük öğrencilerde yükseldiğini göstermektedir (Gökel vd., 2024). Ayrıca, akademik erteleme davranışının seviyesi homojen bir yapı sergilememekte, farklı öğrenci gruplarında ve koşullarda değişkenlik göstermektedir. Güzel sanatlar lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada erteleme eğiliminin nispeten düşük düzeylerde bulunması, bu davranışın her popülasyonda aynı şiddette görülmediğini, ancak yine de varlığını koruduğunu ortaya koymaktadır (Yücel ve Şen, 2019). Bu değişkenlik, cinsiyet ve akademik başarı gibi demografik faktörlerle de ilişkilidir; erkek öğrencilerin kadınlara göre daha yüksek erteleme eğilimi göstermesi ve akademik başarı arttıkça erteleme davranışının azalması, bu olgunun ne denli çok boyutlu olduğunu kanıtlamaktadır (Günay, 2022).

Akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet, eğitim görülen seviye ve sınıf düzeyi gibi demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma durumu incelendiğinde, bu değişkenlerin akademik erteleme düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığıdır. Bu bulgu, ertelemenin evrenselliğine işaret etmekte ve onun temelinde yatanın, demografik kategorilerden ziyade bireysel psikolojik süreçler olduğunu desteklemektedir. Cinsiyet açısından anlamlı fark olmaması, Kınık ve Odacı (2020) ile Göker, Keklik ve Dağ'ın (2024) bulgularıyla uyumludur ve ertelemenin cinsiyetten bağımsız bir davranış örüntüsü olabileceğini güçlendirir. Ancak, bu durum erkek öğrencilerde daha yüksek erteleme eğilimi

bildiren çalışmalarla (Örneğın Güngör ve Koçak, 2020; Hayat, Kojuri ve Amini, 2020) elişmektedir. Bu çelişki, kültürel bağlam, katılımcı özellikleri veya sosyal medya kullanım alışkanlıklarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde, öğrenim düzeyi ve sınıf seviyesine göre farklılaşma olmaması, erteleme davranışının niversite yaşamının her aşamasında benzer psikolojik mekanizmalarla (mükemmeliyetçilik, düşük öz-yeterlik, başarısızlık korkusu) ortaya çıktığını göstermektedir. Bu, Ferrari'nin (1992) de vurguladığı gibi, ertelemenin genç yetişkinlik dönemine özgü yapısal bir özellik olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Akademik erteleme düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, yaş ile anlamlı bir ilişki bulunmazken, akademik ortalama ile negatif yönde düşük düzeyde fakat istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş ile erteleme arasındaki anlamlı olmayan ilişki, Beswick, Rothblum ve Mann'ın (1988) ve Göker, Keklik ve Dağ'ın (2024) yaşla birlikte ertelemenin azaldığına dair bulgularıyla kısmen elişmekle birlikte, bu durum araştırmanın katılımcılarının dar ve homojen yaş aralığından (18-35 yaş, ortalama 21,5) kaynaklanıyor olabilir. Ferrari'nin (1992) de işaret ettiği gibi, erteleme genç yetişkinlik dönemine özgü yapısal bir özellik olarak bu yaş aralığında görece sabit kalabilir. Daha da önemlisi, bu bulgu ertelemenin kronolojik yaştan ziyade, bireyin mevcut bilişsel ve duygusal düzenleme kapasiteleri gibi daha dinamik psikolojik süreçlerle ilişkili olduğu fikrini desteklemektedir.

Akademik ortalama ile erteleme arasındaki negatif ilişki ise literatürdeki en tutarlı bulgulardan birini teyit etmektedir. Balkıs (2013)'ın tükenmişlik ve erteleme arasında bulunduğu olumsuz ilişkiyi destekleyen bu bulgu, aynı zamanda Steel (2007)'in Zamansal Motivasyon Kuramı ve Zacks ile Hen (2018)'in ertelemenin bir öz-düzenleme başarısızlığı olduğu yönündeki görüşleriyle de uyumludur. Baykan, Güneş ve Seyfeli'nin (2021) nomofobi çalışması da dahil olmak üzere, bu ilişkiyi gösteren çok sayıda araştırma, ertelemenin yalnızca bir davranışsal alışkanlık değil, aynı zamanda akademik performansı doğrudan tehdit eden önemli bir risk faktörü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu karşılıklı ilişki, akademik başarıyı artırmaya yönelik müdahalelerin yalnızca akademik içeriğe değil, aynı zamanda erteleme eğiliminin altında yatan öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik ve duygu düzenleme gibi psikolojik mekanizmalara da odaklanması gerektiğini açıkça göstermektedir (zer & Altun, 2011; Kandemir, 2014).

Sonuç olarak, bu araştırma akademik erteleme üniversite öğrencileri arasında orta düzeyde yaygın, demografik değişkenlerden bağımsız, ancak akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili bir davranış olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, erteleme davranışının temelinde yapısal demografik faktörlerden ziyade bireyin öz düzenleme kapasitesi (Steel, 2007; Zimmerman, 2008), akademik öz-yeterlik algısı (Kandemir, 2014) ve akademik performansla (Balkıs, 2013; Zacks & Hen, 2018) olan güçlü bağın yattığını göstermektedir. Bu bütünlük bulgu, akademik erteleme salt bireysel bir zaaf olmaktan çıkıp, yükseköğretim sisteminin yapısal dinamikleri içinde şekillenen kompleks bir öz-düzenleme başarısızlığı olduğuna işaret etmektedir.

5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ne düzeyde olduğu ve buna bağlı olarak demografik ve eğitimsel değişkenlere göre farklılaşma ve ilişki durumları, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ilgili literatürle ilişkilendirilerek derinlemesine tartışılmıştır. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin genel olarak 5'li Likert sisteminde "Uygun" kategorisine yakın olduğunu ve alt boyutlar arasında alternatif boyutundaki alternatif üretme becerisinin kontrol becerisine kıyasla daha yüksek düzeyde seyrettiğini göstermiştir. Bu genel bulgu, öğrencilerin üst düzey yürütücü işlevlerle yakından ilişkili olan bu temel yetkinlik açısından sağlıklı bir bilişsel altyapıya sahip olduklarını göstermektedir (Ionescu, 2012). Öğrencilerin özellikle alternatif boyutunda daha yüksek bir performans sergilemesi, onların yeni ve karmaşık durumlar karşısında farklı zihinsel çerçeveler arasında geçiş yapma ve çözüm odaklı düşünme kapasitelerinin gelişmiş olduğuna işaret eder. Bu durum, Spiro ve Jehng'in (1990) Çerçeve Yeniden Yapılandırma Kuramı'nda vurguladığı, derin anlayış için çoklu perspektifleri benimseme becerisiyle tam bir uyum içindedir (Spiro ve Jehng, 1990, akt. Spiro vd., 2012). Bilişsel esnekliğin problem çözme (Buğa, vd., 2014) ve duygusal düzenleme (Cheng vd., 2014; Wang, Shao vd., 2054) gibi kritik süreçlerdeki rolü düşünüldüğünde, bu yeterlilik düzeyi, öğrencilerin dijital çağın getirdiği bilişsel ve psikolojik zorluklara karşı önemli bir koruyucu kaynağa sahip olduklarını düşündürmektedir.

Bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, erkek öğrencilerin kontrol boyutunda ve genel bilişsel esneklik puanlarında kadın öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu bulgu,

Algharaibeh (2020) ve Koç ve diğerleri (2020) gibi çalışmalarla örtüşmekte olup, erkek öğrencilerin duygusal düzenleme ve dürtü kontrolünde daha etkili stratejiler geliştirebildiğine işaret etmektedir. Ancak literatürde bu konuda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Turan ve diğerleri (2019) gibi bazı çalışmalar cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulamazken, bu çelişki, toplumsal cinsiyet rollerinin, kültürel beklentilerin ve sosyalizasyon süreçlerinin bilişsel stratejiler üzerindeki karmaşık etkisine işaret edebilir. Güvenç (2019) tarafından yapılan çalışma, belirsizliğe tahammülsüzlük ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin kişilik özellikleriyle şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, cinsiyetler arasındaki farkın altında yatan mekanizmaların daha derinlemesine araştırılması gerekmektedir.

Eğitim görülen seviye ve sınıf düzeyi gibi eğitimsel değişkenlere ilişkin bulgular ise geleneksel beklentilerin aksine bir tablo ortaya koymuştur. Ön lisans öğrencilerinin genel bilişsel esneklik puanlarının lisans öğrencilerinden daha yüksek olması, eğitim düzeyi ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını göstermektedir. Bu durum, Toraman ve diğerleri (2020) tarafından vurgulandığı üzere, eğitim sürecinin niteliği, öğrenme ortamlarının çeşitliliği ve bireysel deneyimlerin bu beceri üzerinde daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Sınıf düzeyi açısından ise dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik puanlarının üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olması, üniversite eğitiminin ilerleyen aşamalarında öğrencilerin staj, bitirme projesi ve kariyer planlaması gibi karmaşık ve çok boyutlu görevlerle karşılaştıkça bilişsel uyum mekanizmalarını güçlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Zheng ve Akaliyski (2024) tarafından öne sürülen deneyimle olgunlaşma hipotezini destekler niteliktedir.

Yaş ve akademik ortalama gibi sürekli değişkenler ile bilişsel esneklik arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, Zheng ve Akaliyski (2024) ile Toraman ve diğerlerinin (2020) bilişsel esnekliğin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren bulgularıyla çelişmektedir. Ancak bu çelişki, bilişsel esnekliğin akademik başarı üzerindeki etkisinin doğrudan değil, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel yönelimler veya duygu düzenleme becerileri gibi aracı değişkenler aracılığıyla gerçekleşebileceğini düşündürmektedir (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008; Wang vd., 2025). Örneğin, Toraman ve diğerleri (2020), bilişsel esnekliğin derin öğrenme yaklaşımını teşvik ederek akademik başarının artmasına zemin hazırladığını göstermiştir. Dolayısıyla, bilişsel esnekliğin akademik ortalama ile doğrudan korelasyon göstermemesi, bu becerinin etkisinin doğrusal değil, çok katmanlı bir mekanizma üzerinden işlediğini göstermektedir. Yaş ile ilgili anlamlı bir ilişki bulunmaması ise, katılımcıların yaş aralığının

(18-35 yaş, ortalama 21,5) görece dar yaş aralığının gelişimsel değişimleri yakalamak için yetersiz kalmasıyla açıklanabilirken, bu durum aynı zamanda bilişsel esnekliğin kronolojik yaştan çok, bireyin yaşam deneyimleri ve öğrenme pratikleriyle şekillendiğini de teyit etmektedir (Wang vd., 2025).

Sonuç olarak, bu araştırma üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin genel olarak yeterli seviyede olduğunu, ancak bu yapının heterojen bir dağılım sergilediğini ortaya koymuştur. Bulgular, bilişsel esnekliğin cinsiyet, eğitim kademesi ve sınıf düzeyi gibi demografik ve eğitimsel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğine işaret etmektedir. Öte yandan, yaş ve akademik ortalama ile anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, bilişsel esnekliğin doğrusal olmayan ve çok faktörlü bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, bilişsel esnekliğin gelişiminde bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel bağlam, eğitimsel deneyimler ve bilişsel-psikolojik süreçlerin dinamik etkileşiminin kritik rol oynadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, bilişsel esnekliğin yalnızca bireysel bir beceri olarak değil, aynı zamanda eğitimsel bağlam ve gelişimsel süreçlerle şekillenen çok boyutlu bir kapasite olarak anlaşılması gerektiğine işaret etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve gelecekteki çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulguları sosyal medya tükenmişliği ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Bu doğrultuda üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik merkezleri, öğrencilere yönelik bilinçli sosyal medya kullanımı atölyeleri düzenlemelidir. Bu atölyelerde, FoMO ile başa çıkma, dijital zihinsel yorgunluğu yönetme ve sosyal medyanın psikolojik maliyetleri konularına yer verilmelidir. Özellikle erkek öğrenciler ve ön lisans öğrencilerinde kararsızlık boyutunun daha yüksek olması, bu gruplara yönelik sosyal medya kullanımının amaç ve fayda-maliyet dengesine odaklanan özel seminerler düzenlenmesini gerektirmektedir.
2. Bilişsel esnekliğin sosyal medya tükenmişliğini azaltıcı koruyucu rolüne istinaden,

üniversitelerin öğrenci gelişim birimleri tarafından problem çözme, alternatif düşünme ve duygu düzenleme becerilerini güçlendiren kısa süreli psiko-eğitim grupları veya beceri atölyeleri oluşturulmalıdır. Bu programlar, özellikle oryantasyon dönemlerinde birinci sınıf öğrencilerine sunularak koruyucu bir işlev görmelidir.

3. Akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki, erken müdahalenin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, akademik danışmanların ve öğretim üyelerinin, derslerde aşamalı görev teslimleri ve destekleyici geri bildirim mekanizmaları gibi ertelemeyi önleyici pedagojik stratejiler kullanmaları teşvik edilmelidir. Böylece öğrencilerin öz-düzenleme becerileri dersin doğal akışı içinde desteklenmiş olur.
4. Sosyal medya tükenmişliği ve akademik erteleme riski taşıyan öğrencilerin erken tespiti için, üniversiteler mevcut öğrenci izleme sistemlerine bu değişkenlere yönelik kısa tarama anketleri entegre edebilir. Taranan ve risk altında olduğu belirlenen öğrenciler, psikolojik danışmanlık birimlerine yönlendirilerek proaktif destek sağlanmalıdır.
5. Sosyal medya tükenmişliğinin "ara sıra" düzeyde yaygın olması, bu sorununun henüz kronikleşmediğini ancak önleyici müdahalelerin önemini göstermektedir. Kampüs yaşamı içinde, öğrencilerin dijital olmayan etkileşimlerini ve sosyal bağlarını güçlendirecek, yüz yüze etkileşimi teşvik eden öğrenci kulübü aktiviteleri ve sosyal projeler desteklenmeli; bu sayede sürekli çevrimiçi olma baskısının yarattığı tükenmişlik hissi hafifletilmeye çalışılmalıdır (Örneğin: “dijital detoks”, “ekransız saatler”, “bilinçli dijital tüketim” gibi uygulanabilir kampanyalar).

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmanın kesitsel deseninin sınırlılıklarını aşmak ve değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri inceleyebilmek için, farklı zaman noktalarında veri toplayan boylamsal araştırmalar tasarlanmalıdır. Bu tür çalışmalar, sosyal medya tükenmişliğinin akademik erteleme üzerindeki zamansal etkisini ve bilişsel esnekliğin bu süreçteki rolünü daha net ortaya koyacaktır.
2. Bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasında doğrudan bir ilişki bulunmaması, ilişkinin dolaylı mekanizmalarla işliyor olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle, gelecek çalışmalarda sosyal medya tükenmişliğinin aracı rolünü ve öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik gibi diğer olası düzenleyici değişkenleri test eden yapısal eşitlik modelleri kullanılmalıdır.

3. Bu araştırma sosyal medya tükenmişliğini genel bir yapı olarak ele almıştır. Gelecek çalışmalar, farklı sosyal medya platformlarının (Instagram, TikTok, X, YouTube vb.) öğrenciler üzerindeki özgül psikolojik ve akademik etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemelidir. Ayrıca, kullanım niteliği (pasif tüketim vs. aktif etkileşim), kullanım amaçları (eğitim, eğlence, sosyalleşme) ve içerik türünün tükenmişlik ve erteleme üzerindeki farklılaşan etkileri de araştırılmalıdır.
4. Nicel verilerle sınırlı kalan mevcut bulguları derinlemesine anlamlandırabilmek için, gelecek çalışmalarda nitel veya karma yöntem desenleri benimsenmelidir. Öğrencilerle yapılacak görüşmeler, sosyal medya tükenmişliğinin ve erteleme davranışının ardındaki bilişsel ve duygusal süreçlere ilişkin zengin veriler sağlayacaktır.
5. Bilişsel esnekliğin koruyucu rolüne dair bulgular ışığında, bu beceriyi güçlendirmeye yönelik geliştirilecek kısa müdahale programlarının (psiko-eğitim) sosyal medya tükenmişliği ve akademik erteleme üzerindeki etkililiği, deneysel veya yarı-deneysel desenlerle sınanmalıdır.
6. Bu araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini test etmek amacıyla, farklı üniversite türlerinden, coğrafi bölgelerden ve disiplin alanlarından örneklerle karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmelidir.

KAYNAKLAR

- Ahmadi, J., & Zeinali, A. (2018). The impact of social network addiction on academic achievement of students: The mediating role of sleep quality, academic procrastination and academic stress. *Research in School and Virtual Learning*, 6(2), 21–32.
- Ahmed, E., & Vaghefi, I. (2021). Social media addiction: A systematic review through cognitive-behavior model of pathological use. In *Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 6681-6690).
- Ahmed, S., Pokhrel, N., Roy, S., & Samuel, A. J. (2019). Impact of nomophobia: A nondrug addiction among students of physiotherapy course using an online cross-sectional survey. *Indian Journal of Psychiatry*, 61(1), 77–80.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363–370.
- Akvardar, Y., Arkar, H., Akdede, B. B., Gul, S., Sarı, O., & Tunca, Z. (2005). Personality features of patients with alcohol use disorders. *Journal of Dependence*, 6(2), 53-59.
- Aladamat, O., & Banikhaled, M. (2019). Mental fatigue and its relationship with cognitive flexibility among students of faculty of educational sciences at al Al-Bayt University. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, 35(12), 2023-2044.
- Aladwani, A. M., & Almarzouq, M. (2016). Understanding compulsive social media use: The premise of complementing self-conceptions mismatch with technology. *Computers in Human Behavior*, 60, 575-581.
- Algharaibeh, S. A. S. (2020). Cognitive flexibility as a predictor of subjective vitality among university students. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(5), 923-936.
- Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Alutaybi, A., Arden-Close, E., McAlaney, J., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2019). How can social networks design trigger fear of missing out? In *2019 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics (SMC)* (pp. 3758-3765). IEEE.

- Alzougool, B. (2018). The impact of motives for Facebook use on Facebook addiction among ordinary users in Jordan. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(6), 528-535.
- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053–4061.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252-262.
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Gjertsen, S. R., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(2), 90-99.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287-293.
- Anju, P. T., Aswathy, K. S., Athira, S., & Athulya, N. (2019). Mobile phone dependence and sleep quality among undergraduate students. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 13(1), 11–15.
- Arlı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 173-178.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36-70.
- Ashraf, M., Malik, J. A., & Musharraf, S. (2019). Academic stress predicted by academic procrastination among young adults: Moderating role of peer influence resistance. *Journal of Liaquat University of Medical & Health Sciences*, 18(1), 65–70.
- Asıcı, E. S. R., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(35), 191-211.

- Aslan, I., & Polat, H. (2024). Investigating social media addiction and impact of social media addiction, loneliness, depression, life satisfaction and problem-solving skills on academic self-efficacy and academic success among university students. *Frontiers in Public Health*, 12, 1359691. doi:10.3389/fpubh.2024.1359691
- Aslan, Ş., & Turk, F. (2022). Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 119-130.
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 87-102.
- Atroszko, P. A., Balcerowska, J. M., Bereznowski, P., Biernatowska, A., Pallesen, S., & Andreassen, C. S. (2018). Facebook addiction among Polish undergraduate students: Validity of measurement and relationship with personality and well-being. *Computers in Human Behavior*, 85, 329-338.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aygün, N., & Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 189-208.
- Azizi, S. M., Soroush, A., & Khatony, A. (2019). The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 7(1), 28. doi:10.1186/s40359-019-0305-0
- Balakrishnan, J., & Griffiths, M. D. (2017). Social media addiction: What is the role of content in YouTube? *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 364-377.
- Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 15-28.

- Balkis, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Egitim Arastirmalari Eurasian Journal of Educational Research*, 45, 1–16.
- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376–385.
- Balkis, M., & Erdinç, D. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with emographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education*, 5(1), 18–32.
- Balkis, M., & Erdinç, D. (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.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.
- Baltacı, Ö. (2019). The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 73–82.
- 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, NY: Freeman.
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). A model of flexible thinking in contemporary education. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 74-85.
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). Flexible thinking in learning: An individual differences measure for learning in technology-enhanced environments. *Computers & Education*, 99, 39-52.
- Bardakçı, S., & Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 899-922.

- Bata, H., Pentina, I., Tarafdar, M., & Pullins, E. B. (2018). Mobile social networking and salesperson maladaptive dependence behaviors. *Computers in Human Behavior*, 81, 235-249.
- Baykan, Z., Güneş, H., & Seyfeli, Y. (2021). Erciyes Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Tıp Eğitimi Dünüştü*, 20(61), 119-134. doi:10.25282/ted.848495
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 3–13.
- Becker, M. W., Alzahabi, R., & Hopwood, C. J. (2013). Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(2), 132–135. doi:10.1089/cyber.2012.0291
- Berger, S., Wyss, A. M., & Knoch, D. (2018). Low self-control capacity is associated with immediate responses to smartphone signals. *Computers in Human Behavior*, 86, 45–51. doi:10.1016/j.chb.2018.04.031
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. doi:10.1080/00050068808255605
- Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). “I don't want to miss a thing”: Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1–8.
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding information systems continuance: An expectation-confirmation model. *MIS Quarterly*, 25(3), 351-370.
- Biernatowska, A., Balcerowska, J. M., & Bereznowski, P. (2017). Gender differences in using Facebook—preliminary analysis. In J. Nyćkowiak & J. Leśny (Eds.), *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce – Społeczeństwo: psychologia i socjologia* (pp. 13–18). Młodzi Naukowcy.
- Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Effects of perceived social support and psychological resilience on social media addiction among university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 751–758.

- Błachnio, A., & Przepiórka, A. (2016). Dysfunction of self-regulation and self-control in Facebook addiction. *Psychiatric Quarterly*, 87(3), 493-500.
- Boksem, M. A., & Tops, M. (2008). Mental fatigue: Costs and benefits. *Brain Research Reviews*, 59(1), 125–139.
- Bozkurt, H. Ö. (2020). Turizm bölümü lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Tourism Research*, 4(3), 2685-2698.
- Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2017). Facebook addiction disorder (FAD) among German students—A longitudinal approach. *PLoS One*, 12(12), e0189719.
- Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 104, 1-10.
- Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 252-266.
- Bright, L. F., & Logan, K. (2018). Is my fear of missing out (FOMO) causing fatigue? Advertising, social media fatigue, and the implications for consumers and brands. *Internet Research*, 28(5), 1213-1227.
- Bright, L. F., Kleiser, S. B., & Grau, S. L. (2015). Too much Facebook? An exploratory examination of social media fatigue. *Computers in Human Behavior*, 44, 148–155.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., & Parkes, K. R. (1982). The cognitive failures questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21(1), 1-16.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Bulut, R., & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75–90.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Caci, B., Cardaci, M., Scrima, F., & Tabacchi, M. E. (2017). The dimensions of Facebook addiction as measured by Facebook addiction Italian questionnaire and their relationships with individual differences. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(4), 251-258.
- Can, S., & Zeren, Ş. G. (2019). The role of internet addiction and basic psychological needs in explaining the academic procrastination behavior of adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012-1040.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1(3), 297-301.
- Cao, X., & Sun, J. (2018). Exploring the effect of overload on the discontinuous intention of social media users: An SOR perspective. *Computers in Human Behavior*, 81, 10–18.
- Cao, X., Khan, A. N., Ali, A., & Khan, N. A. (2019a). Consequences of cyberbullying and social overload while using SNSs: A study of users' discontinuous usage behavior in SNSs. *Information Systems Frontiers*, 23, 933–947.
- Cao, X., Khan, A. N., Zaigham, G. H. K., & Khan, N. A. (2019b). The stimulators of social media fatigue among students: Role of moral disengagement. *Journal of Educational Computing Research*, 57(5), 1083-1107.
- Cao, X., Masood, A., Luqman, A., & Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective. *Computers in Human Behavior*, 85, 163–174.
- Carrigan, N., & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: healthy populations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 63, 29-42.

- Carver, C. S. (2019). Personality. In E. J. Finkel, & R. F. Baumeister (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (2nd ed., pp. 471–498). New York, NY: Oxford University Press.
- Ceballos, N. A., Howard, K., Dailey, S., Sharma, S., & Grimes, T. (2018). Collegiate binge drinking and social media use among Hispanics and non-Hispanics. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 79(6), 868-875.
- Cengiz, Ş. (2018). Social Media Addiction Scale - Student Form: The reliability and validity study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 169-182.
- Chaudhari, B., Menon, P., Saldanha, D., Tewari, A., & Bhattacharya, L. (2015). Internet addiction and its determinants among medical students. *Industrial Psychiatry Journal*, 24(2), 158–162.
- Chen, L., Qiu, Q., Jiang, Y., Wang, K., Lin, Z., Li, Z., Bibi, F., et al. (2019). Large-scale ruminant genome sequencing provides insights into their evolution and distinct traits. *Science*, 364(6446), eaav6202.
- Chen, R., & Lee, K. (2020). *Digital exhaustion: Burnout in the age of social media*. New York, NY: Tech Press.
- Choi, S. B., & Lim, M. S. (2016). Effects of social and technology overload on psychological well-being in young South Korean adults: The mediatory role of social network service addiction. *Computers in Human Behavior*, 61, 245-254.
- Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15–27. doi:10.1007/s10942-017-0271-5
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602–606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Cramer, E. M., Song, H., & Drent, A. M. (2016). Social comparison on Facebook: Motivation, affective consequences, self-esteem, and Facebook fatigue. *Computers in Human Behavior*, 64, 739–746.

- Cudo, A., Kopiś, N., Francuz, P., Błachnio, A., Przepiórka, A., & Torój, M. (2019). The impact of Facebook use and Facebook intrusion on cognitive control: Effect in proactive and reactive control. *Advances in Cognitive Psychology*, 15(1), 63–74.
- Cudo, A., Misiuro, A., Kopiś-Posiej, N., Jaśkiewicz, M., & Misiuro, T. (2022). Cognitive functioning and social networking sites addiction-a review. *Psychiatria Polska*, 56(3), 471-491. doi:10.12740/PP/135964
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çelik, A. (2018). *Gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin, psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışları yönünden karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çeri, B., Çavuşoğlu, C., & Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 34, 385–394.
- Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Kuss, D. J., Nilashi, M., & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the DEMATEL approach. *Telematics and Informatics*, 43, 101245.
- Davis, D. R., & Abbitt, J. T. (2013). An investigation of the impact of an intervention to reduce academic procrastination using short message service (SMS) technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3), 78–102.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. doi:10.1016/S0747-5632(00)00041-8
- Davis, R., Flett, G., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology & Behavior*, 5(4), 331–345. doi:10.1089/109493102760275581
- Day, V., Mensink, D., & O'sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120–134. doi:10.1080/10790195.2000.10850090
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *International Journal of Social Science*, 61, 91–105.
- Dhir, A., Kaur, P., Chen, S., & Pallesen, S. (2019). Antecedents and consequences of social media fatigue. *International Journal of Information Management*, 48, 193–202.
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141-152. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.
- Doğan, U., & Karakaş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57–71.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Dora, J., van Hooff, M., Geurts, S., Kompier, M., & Bijleveld, E. (2020). *Fatigue, boredom, and objectively-measured smartphone use at work*. PsyArXiv. doi:10.31234/osf.io/vxy2z
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509-516.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York, NY: Institute for Rational Living.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.
- Elphinston, R. A., & Noller, P. (2011). Time to Face It! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 631-635.
- Fan, X., Jiang, X., Deng, N., Dong, X., & Lin, Y. (2021). Does role conflict influence discontinuous usage intentions? Privacy concerns, social media fatigue and self-esteem. *Information Technology & People*, 34(3), 1152-1174.

- Fareez, S. (2016). 5 insights on Malaysian-snapchat-users. Retrieved from <https://marketingmagazine.com.my/5-insights-on-malaysian-snapchat-users>
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, NY.
- Fauzi, R., Saaiddin, N. I., Ibrahim, N. S., & Abdullah, S. S. (2021). Effect of social media addiction on academic performance among nursing students. *The Malaysian Journal of Nursing*, 13(1), 3-9. doi:10.31674/mjn.2021.v13i01.001
- Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N., & Davila, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(3), 161–170.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75–84. doi:10.1016/0022-3514(92)90007-3
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York, NY: Plenum Press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
- Flayelle, M., Brevers, D., King, D. L., Maurage, P., Perales, J. C., & Billieux, J. (2023). A taxonomy of technology design features that promote potentially addictive online behaviours. *Nature Reviews Psychology*, 2(3), 136-150.
- Flett, G. L., Blankstein, K., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behaviour and Personality*, 20(2), 85–94. doi:10.2224/sbp.1992.20.2.85
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 113-136). New York, NY: Plenum.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223–236. doi:10.1007/s10942-012-0150-z

- Foroughi, B., Iranmanesh, M., Nikbin, D., & Hyun, S. S. (2019). Are depression and social anxiety the missing link between Facebook addiction and life satisfaction? The interactive effect of needs and self-regulation. *Telematics and Informatics*, 43, 101257.
- Fu, S., Li, H., Liu, Y., Pirkkalainen, H., & Salo, M. (2020). Social media overload, exhaustion, and use discontinuance: Examining the effects of information overload, system feature overload, and social overload. *Information Processing & Management*, 57(6), 102307.
- Gabre, H., & Kumar, G. (2012). The effects of perceived stress and Facebook on accounting students' academic performance. *Accounting and Finance Research*, 1(2), 87–100.
- Gao, W., Liu, Z. P., & Li, J. Y. (2017). How does social presence influence SNS addiction? A belongingness theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 77, 347-355.
- Gao, W., Liu, Z., Guo, Q., & Li, X. (2018). The dark side of ubiquitous connectivity in smartphone-based SNS: An integrated model from information perspective. *Computers in Human Behavior*, 84, 185-193.
- Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou, M., & Huang, C.-C. (2018). Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 84, 320–333. doi:10.1016/j.chb.2018.03.013
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. doi:10.1037/xge0000050
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York, NY: Anchor Doubleday Books.
- Goldstein, R. Z., & Volkow, N. D. (2011). Dysfunction of the prefrontal cortex in addiction: Neuroimaging findings and clinical implications. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(11), 652-669.
- Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlamam, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639–649. doi:10.1016/j.chb.2016.05.091
- Gökel, Ö., Keklik, Ö., & Dağ, B. (2024). Üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme davranışlarının sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumuyla ilişkisi. *Sosyolojik Düşün*, 9(3), 363-412. doi:10.14520/adyusbd.1514359

- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. In K. P. Rosenberg & L. C. Feder (Eds.), *Behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment* (pp. 119–141). London, UK: Academic Press.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Guo, Y., Lu, Z., Kuang, H., & Wang, C. (2020). Information avoidance behavior on social network sites: Information irrelevance, overload, and the moderating role of time pressure. *International Journal of Information Management*, 52, 102067.
- Guzey, M. (2007). Akademik erteleme: Bir öğrenci klasığı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(41), 84–86.
- Gültekin, S., & Gürer, G. T. (2018). Formasyon öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik düzeyleri ilişkisi. *International Journal of Computers in Education (IJCE)*, 1(1), 49–64.
- Günay, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397-419.
- Gür, S. H., Bakirci, Ö., Karabaş, B. N., Bayoğlu, F., & Atli, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 68-77.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey.

- Habelrih, E. A., & Hicks, R. E. (2015). Psychological well-being and its relationships with active and passive procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 7(3), 25-34. doi:10.5539/ijps.v7n3p25
- Hadlington, L. J. (2015). Cognitive failures in daily life: Exploring the link with Internet addiction and problematic mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 51, 75-81.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249–263. doi:10.1007/s10942-012-0153-9
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1–9.
- Han, B. (2018). Social media burnout: Definition, measurement instrument, and why we care. *Journal of Computer Information Systems*, 58(2), 122-130. doi:10.1080/08874417.2016.1193328
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611–616. doi:10.2466/pr0.1996.78.2.611
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2016). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576–586.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019). Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110-119.
- Hayat, A. A., Kojuri, J., & Mitra Amini, M. D. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(2), 83-90.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317–324. doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- He, Q., Turel, O., & Bechara, A. (2017). Brain anatomy alterations associated with Social Networking Site (SNS) addiction. *Scientific Reports*, 7, 45064.

- He, Q., Turel, O., & Bechara, A. (2018). Association of excessive social media use with abnormal white matter integrity of the corpus callosum. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 278, 42–47.
- Helou, A. M., & Rahim, N. Z. A. (2014). The influence of social networking sites on students' academic performance in Malaysia. *International Journal of Electronic Commerce Studies*, 5(2), 247-254.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. doi:10.1177/0022219412439325
- Ho, S. S., Lwin, M. O., & Lee, E. W. J. (2017). Till logout do us part? Comparison of factors predicting excessive social network sites use and addiction between Singaporean adolescents and adults. *Computers in Human Behavior*, 75, 632-642.
- Hoare, E., Milton, K., Foster, C., & Allender, S. (2017). Depression, psychological distress and internet use among community-based Australian adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 17, 365. doi:10.1186/s12889-017-4293-8
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519–1530. doi:10.1016/j.paid.2005.11.023
- Howell, A., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178. doi:10.1016/j.paid.2006.11.017
- Imani, A., Esmaeeli, S., Golestani, M., Ghoddoosi-Nejad, D., & Baghban, E. (2018). Relation between Internet Addiction and Educational Burnout among Students in Faculty of Health Management and Medical Informatics of Tabriz University of Medical Sciences: A Cross-Sectional Study. *Modern Care Journal*, 15(2), e83057.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200.
- Iranmanesh, M., Foroughi, B., Nikbin, D., & Hyun, S. S. (2019). Shyness, self-esteem, and loneliness as causes of FA: The moderating effect of low self-control. *Current Psychology*. Advance online publication.

- James, T. L., Lowry, P. B., Wallace, L., & Warkentin, M. (2017). The effect of belongingness on obsessive-compulsive disorder in the use of online social networks. *Journal of Management Information Systems*, 34(2), 528-561.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York, NY: Free Press.
- Jaracz, M., & Borkowska, A. (2012). Iowa Gambling Task – narzędzie do oceny podejmowania decyzji. *Psychiatria Polska*, 46(3), 461-472.
- 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. doi:10.1016/0191-8869(94)00117-V
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.
- Kandemir, M. (2014a). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.
- Kandemir, M. (2014b). Predictors of academic procrastination: Coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5), 930–938. doi:10.5829/idosi.wasj.2014.32.05.60
- Kandemir, M. (2014c). The predictors of academic procrastination: Responsibility, attributional styles regarding success/failure, and beliefs in academic self-efficacy. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 39(171), 99–114.
- Karadağ, A., & Akçınar, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 20(3), 154–166.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.
- Kılınç, Ö., Yılmaz, N., & Çalışkan, S. (2025). Sosyal medya tükenmişliği ile bilinçli farkındalık (mindfulness) başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-GİFDER)*, 13(2), 1148-1176.

- Kınık, Ö., & Odacı, H. (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Bazı bireysel ve çevresel değişkenler bir etken olabilir mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 183-192. doi:10.5961/jhes.2020.380
- Kim, B. (2011). Understanding antecedents of continuance intention in social-networking services. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 199–205.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Kim, S., Park, H., & Choi, M. J. (2019). Negative impact of social network services based on stressor-stress-outcome: The role of experience of privacy violations. *Future Internet*, 11(6), 137.
- Kircaburun, K. (2016). Effects of gender and personality differences on twitter addiction among Turkish undergraduates. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 33–42.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.07.001
- Klingsieck, K. B. (2013a). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32(2), 175–185. doi:10.1007/s12144-013-9171-8
- Klingsieck, K. B. (2013b). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. doi:10.1027/1016-9040/a000138
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397–412. doi:10.1353/csd.2013.0060
- Koç, G. G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Turkey.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1993). A preliminary test of a stress-strain-outcome model for reconceptualizing the burnout phenomenon. *Journal of Social Service Research*, 17(3–4), 107–135.

- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination – A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75–80. doi:10.1016/j.paid.2014.01.050
- Ku, Y.-C., Chen, R., & Zhang, H. (2013). Why do users continue using social networking sites? An exploratory study of members in the United States and Taiwan. *Information & Management*, 50(7), 571-581.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366-382.
- Kurker, F., & Surucu, A. (2024). Social media addiction mediates the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic procrastination. *Psychology in the Schools*, 61(7), 2701-2721. doi:10.1002/pits.23126
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction – A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552.
- Kübra, U., Gündoğan, G., Gürbüz, Ö. B., & Özçakar, N. (2016). Status of fatigue and sleep quality in clinical medical students. *Marmara Medical Journal*, 29(3), 164–169.
- Laato, S., Islam, A. K. M. N., Islam, M. N., & Whelan, E. (2020). What drives unverified information sharing and cyberchondria during the COVID-19 pandemic? *European Journal of Information Systems*, 29(3), 288–305.
- LaRose, R., Connolly, R., Lee, H., Li, K., & Hales, K. D. (2014). Connection overload? A cross cultural study of the consequences of social media connection. *Information Systems Management*, 31(1), 59-73.
- LaRose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225-253.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495. doi:10.1016/0022-3514(86)90127-3
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25, 187–193. doi:10.1016/S0191-8869(98)00018-X

- Lee, A. R., Son, S. M., & Kim, K. K. (2016). Information and communication technology overload and social networking service fatigue: A stress perspective. *Computers in Human Behavior*, 55, 51–61.
- Lee, D., Kelly, K., & Edwards, J. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27–37. doi:10.1016/j.paid.2005.05.010
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. doi:10.3200/GNTP.166.1.5-15
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. doi:10.1016/j.compedu.2020.104001
- Li, Q., Guo, X. H., & Bai, X. (2017). Weekdays or weekends: Exploring the impacts of microblog posting patterns on gratification and addiction. *Information & Management*, 54(5), 613-624.
- Lian, S. L., Sun, X. J., Zhou, Z. K., Fan, C. Y., Niu, G. F., & Liu, Q. Q. (2018). Social networking site addiction and undergraduate students' irrational procrastination: The mediating role of social networking site fatigue and the moderating role of effortful control. *PLoS ONE*, 13(12), e0208162.
- Lin, J., Lin, S., Turel, O., & Xu, F. (2020). The buffering effect of flow experience on the relationship between overload and social media users' discontinuance intentions. *Telematics and Informatics*, 49, 101374.
- Lin, L. Y., Sidani, J. E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J. B., Hoffman, B. L., Giles, L. M., & Primack, B. A. (2016). Association between social media use and depression among U.S. young adults. *Depression and Anxiety*, 33(4), 323-331.
- Lin, S. C., Tsai, K. W., Chen, M. W., & Koo, M. (2013). Association between fatigue and Internet addiction in female hospital nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 69(2), 374–383.

- Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., Haarala-Muhonen, A., & Hailikari, T. (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: An interview study. *Frontline Learning Research*, 3(2), 47–62.
- Liu, C., & Ma, J. (2018). Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety. *Current Psychology*, 1–9. Advance online publication.
- Maier, C., Laumer, S., Weinert, C., & Weitzel, T. (2015). The effects of technostress and switching stress on discontinued use of social networking services: A study of Facebook use. *Information Systems Journal*, 25(3), 275–308.
- Malik, A., Dhir, A., Kaur, P., & Johri, A. (2021). Correlates of social media fatigue and academic performance decrement: A large cross-sectional study. *Information Technology & People*, 34(2), 557-580. doi:10.1108/ITP-07-2019-0359
- Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. *Education and Information Technologies*, 22(2), 605–622.
- Mann, L. (1982). *Decision making questionnaires I and II*. [Unpublished questionnaires]. The Flinders University of South Australia.
- Markett, S., Reuter, M., Sindermann, C., & Montag, C. (2020). Cognitive failure susceptibility and personality: Self-directedness predicts everyday cognitive failure. *Personality and Individual Differences*, 159, 109916.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 264-277. doi:10.1006/jrpe.1996.0018
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mastrodicasa, J., & Metellus, P. (2013). The impact of social media on college students. *Journal of College and Character*, 14(1), 21–30.

- Masur, P. K., Reinecke, L., Ziegele, M., & Quiring, O. (2014). The interplay of intrinsic need satisfaction and Facebook specific motives in explaining addictive behavior on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 39, 376-386.
- Mattingly, S., & Lerman, K. (2023). Mechanisms of social media burnout. *Social Media + Society*, 9(2).
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781–786. doi:10.1016/0191-8869(87)90278-6
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381–395. doi:10.1037/0022-0663.94.2.381
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 357–364.
- Meier, A., Reinecke, L., & Meltzer, C. E. (2016). “Facebocrastination”? Predictors of using facebook for procrastination and its effects on students’ well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65–76. doi:10.1016/j.chb.2016.06.011
- Member, S. (2020). *Snapchat use among Malaysian Undergraduates in Public and Private Universities*. Retrieved from <https://www.monash.edu.my/mdp/ga21/research/projects/snapchat-use-among-malaysian-undergraduates-in-public-and-private-universities>
- Meshi, D., Elizarova, A., Bender, A., & Verdejo-García, A. (2019). Excessive social media users demonstrate impaired decision making in the Iowa Gambling Task. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(1), 169–173.
- Milgram, N. A., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297–316. doi:10.1016/S0191-8869(98)00044-0
- Montag, C., & Elhai, J. D. (2023). On social media design, (online-)time well-spent and addictive behaviors in the age of surveillance capitalism. *Current Addiction Reports*, 10(3), 396-402.

- Montag, C., & Markett, S. (2023). Social media use and everyday cognitive failure: investigating the fear of missing out and social networks use disorder relationship. *BMC Psychiatry*, 23(1), 872. doi:10.1186/s12888-023-05364-y
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2021). How to overcome taxonomical problems in the study of internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 908–914.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309. doi:10.1016/j.paid.2004.04.010
- Mukhtar, S., Ali, A., Muqet, A., Hussain, M., Afzal, M., & Gilani, S. A. (2018). Influence of Social Media on Nursing Student's Academic Performance. *Independent Journal of Allied Health Sciences*, 3(1), 183-189.
- Nabi, R. L., Prestin, A., & So, J. (2013). Facebook friends with (health) benefits? Exploring social network site use and perceptions of social support, stress, and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(10), 721-727.
- NapoleonCat. (2020). *Social Media Users in Malaysia*. Retrieved from <https://napoleoncat.com/stats/social-media-users-in-malaysia>
- Ndasauka, Y., Hou, J., Wang, Y., Yang, L., Yang, Z., Ye, Z., & Zhang, X. (2016). Excessive use of Twitter among college students in the UK: Validation of the Microblog Excessive Use Scale and relationship to social interaction and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 55, 963-971.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence*, 55, 51-60.
- Oghuma, A. P., Libaque-Saenz, C. F., Wong, S. F., & Chang, Y. (2016). An expectation-confirmation model of continuance intention to use mobile instant messaging. *Telematics and Informatics*, 33(1), 34-47.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 103–109.

- 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.
- Othman, W. R., Fariha, Z., & Ngah, N. H. (2017). Impact of Social Media Usage on Students Academic Performance in Terengganu, Malaysia. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(5), 142-143.
- Ou, M., Zheng, H., Kim, H. K., & Chen, X. (2023). A meta-analysis of social media fatigue: Drivers and a major consequence. *Computers in Human Behavior*, 140, 107597.
- Oueder, M., & Abousaber, I. (2018). A Study on the Impact of social Media Usage on Student Academic Performance,” University of Tabuk an Example. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 40(1), 77-88.
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., & Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(1), 105–114. doi:10.1007/s00779-011-0412-2
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127–135. doi:10.1007/s10942-013-0165-0
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33–40.
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(2), 1197-1219. doi:10.29228/TurkishStudies.41436
- Peker, A., & Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79.
- Perrin, C. J., Miller, N., Haberlin, A. T., Ivy, J. W., Meindl, J. N., & Neef, N. A. (2011). Measuring and reducing college students' procrastination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 463–474. doi:10.1901/jaba.2011.44-463

- Pew Research Center. (2019). *Social media fact sheet*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>
- Pew Research Institute. (2013, February 5). *Coming and going on Facebook*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2013/02/05/coming-and-going-on-facebook/>
- Pfister, T. (2002). *The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self Efficacy and Achievement* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University College of Education, Tallahassee, FL.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goals theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Education Psychology*, 25, 92–104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pontes, H. M. (2017). Investigating the differential effects of social networking site addiction and Internet gaming disorder on psychological health. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(4), 601–610.
- Pontes, H. M., Taylor, M., & Stavropoulos, V. (2018). Beyond "Facebook addiction": The role of cognitive-related factors and psychiatric distress in social networking site addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(4), 240–247. doi:10.1089/cyber.2017.0519
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848.
- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203–212. doi:10.1007/s10942-012-0149-5
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 239–254.

- Rains, S. A., Brunner, S. R., & Oman, K. (2016). Self-disclosure and new communication technologies: The implications of receiving superficial self-disclosures from friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(1), 42–61.
- Ravindran, T., Kuan, A. C. Y., & Lian, D. G. H. (2014). Antecedents and effects of social network fatigue. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(11), 2306–2320.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6. doi:10.1016/j.paid.2014.11.044
- Reed, P. (2023). Impact of social media use on executive function. *Computers in Human Behavior*, 141, 107598.
- Reinecke, L., Vorderer, P., & Knop, K. (2014). Entertainment 2.0? The role of intrinsic and extrinsic need satisfaction for the enjoyment of Facebook use. *Journal of Communication*, 64(3), 417–438.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302. doi:10.1037/a0026643
- Richards, D., Caldwell, P. H. Y., & Go, H. (2015). Impact of social media on the health of children and young people. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 51(12), 1152–1157.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. doi:10.1037/a0026838
- Roberts, M. S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*. İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118–127. doi:10.1017/S1138741600001530
- Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Is Facebook creating 'iDisorders'? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and

- technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1243–1254.
- 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. doi:10.1037/0022-0167.33.4.387
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Taht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191–198. doi:10.1016/j.chb.2018.08.003
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sadler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686–688. doi:10.2466/pr0.1999.84.2.686
- Sajadi, A., Farsi, Z., & Rajai, N. (2014). The relationship between sleep quality with fatigue severity and academic performance of nursing students. *Nursing Practice Today*, 1(4), 213-220.
- Sanchez-del Hierro, M. P., Cisneros-Burga, J., Barja-Ore, J., Munive-Degregori, A., & Mayta-Tovalino, F. (2023). Bibliometric analysis of the impact and collaboration of the worldwide scientific production of social network addiction during the COVID-19 pandemic. *National Journal of Community Medicine*, 14(12), 800-806.
- Scent, C. L., & Boes, S. R. (2014). Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144–156. doi:10.1080/87568225.2014.883887
- Scherr, S., & Brunet, A. (2017). Differential influences of depression and personality traits on the use of Facebook. *Social Media + Society*, 3(2). doi:10.1177/2056305117711831
- Schoenebeck, S. Y. (2014). Giving up Twitter for Lent: How and why we take breaks from social media. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 773–782).

- Schou Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053-4061.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. doi:10.1080/00224545.1995.9712234
- Settanni, M., Marengo, D., Fabris, M. A., & Longobardi, C. (2018). The interplay between ADHD symptoms and time perspective in addictive social media use: A study on adolescent Facebook users. *Children and Youth Services Review*, 89, 165-170.
- Seyhun, S., Özçelik, S., & Yabacı, A. (2020, October 12-14). *Bezmialem Vakıf Üniversitesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* [Conference presentation]. XI. Ulusal Tıp Eğitimi Çevrimiçi Kongresi, Istanbul, Turkey.
- Sezer, B. (2019). Akıllı telefon kullanımının karanlık tarafı (nomofobi): Endişelenmemize gerek var mı? *Tıp Eğitimi Dünyası*, 18(54), 30–43.
- Sheng, N., Yang, C., Han, L., & Jou, M. (2023). Too much overload and concerns: Antecedents of social media fatigue and the mediating role of emotional exhaustion. *Computers in Human Behavior*, 139, 107500. doi:10.1016/j.chb.2022.107500
- Sherman, L. E., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2018). What the brain ‘Likes’: Neural correlates of providing feedback on social media. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 13(7), 699–707.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035.
- Shin, J., & Shin, M. (2016). To be connected or not to be connected? Mobile messenger overload, fatigue, and mobile shunning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(10), 579–586.
- Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. *International Journal of Computer Applications Technology And Research*, 5(2), 71–75.

- 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. doi:10.1016/j.paid.2009.07.013
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237–248. doi:10.1007/s10942-012-0151-y
- 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. doi:10.1111/spc3.12011
- Sledgianowski, D., & Kulviwat, S. (2009). Using social network sites: The effects of playfulness, critical mass and trust in a hedonic context. *Journal of Computer Information Systems*, 49(4), 74–83.
- Smith, L., Jacob, L., Trott, M., Yakkundi, A., Butler, L., Barnett, Y., ... Tully, M. A. (2020). The association between screen time and mental health during COVID-19: A cross sectional study. *Psychiatry Research*, 292, 113333.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Sriwilai, K., & Charoensukmongkol, P. (2016). Face it, don't Facebook it: Impacts of social media addiction on mindfulness, coping strategies and the consequence on emotional exhaustion. *Stress and Health*, 32(4), 427-434.
- Stat Counter Global Stats. (2019). *Social Media Stats Malaysia*. Retrieved from <https://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/malaysia>
- Statista. (2016). *Number of social network users worldwide from 2010 to 2019 (in billions)*. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

- Steel, P. (2010). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done*. Toronto, ON: Random House Canada.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. doi: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. doi:10.1023/A:1026474715384
- Strunk, K. K., & Spencer, J. M. (2012). A brief intervention for reducing procrastination. *Academic Exchange Quarterly*, 16(1), 91–96.
- Swar, B., Hameed, T., & Reyhavi, I. (2017). Information overload, psychological ill-being, and behavioral intention to continue online healthcare information search. *Computers in Human Behavior*, 70, 416-425.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). San Diego, CA: Academic Press.
- Tang, C. S. K., & Koh, Y. Y. W. (2017). Online social networking addiction among college students in Singapore: Comorbidity with behavioral addiction and affective disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 25, 175-178.
- Tang, J. H., Chen, M. C., Yang, C. Y., Chung, T. Y., & Lee, Y. A. (2016). Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. *Telematics and Informatics*, 33(1), 102-108.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Telli, S. G. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (2018). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. In R. Baumeister (Ed.), *Self-Regulation and Self-Control: Selected Works of R. F. Baumeister* (pp. 299–309). New York, NY: Taylor and Francis.

- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Aytuğ Koşan, A. M., & Orakçı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *South African Journal of Education*, 40(4), 1-12.
- Troll, E. S., Friese, M., & Loschelder, D. D. (2021). How students' self-control and smartphone-use explain their academic performance. *Computers in Human Behavior*, 117, 106624. doi:10.1016/j.chb.2020.106624
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. doi:10.1177/0013164491512022
- Tuckman, B. W. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 141-147. doi:10.1080/00220979809601400
- Tuckman, B. W., & Schouwenburg, H. C. (2004). Behavioral interventions for reducing procrastination among university students. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 91-103). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tuğtekin, U. (2022). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aşırı yükleme ve sosyal ağ tükenmişlik durumlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 126-145. doi:10.33308/26674874.2022361350
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G., & Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Education and Research in Nursing (JAREN)*, 5(1), 59-66.
- Turel, O., He, Q., Brevers, D., & Bechara, A. (2018). Delay discounting mediates the association between posterior insular cortex volume and social media addiction symptoms. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 18(4), 694-704.
- Turel, O., He, Q., Xue, G., Xiao, L., & Bechara, A. (2014). Examination of neural systems subserving Facebook "addiction". *Psychological Reports*, 115(3), 675-695.
- Uzun Özer, B. (2011, November). *A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more?* Paper presented at the International Conference of Education, Research and Innovation Conference, Singapore.
- Uzun Özer, B., & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.

- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257. doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Ümit, E. C. (2021). Bağlantının bedeli: Sosyal medyada yorgunluk ve tükenmişlik. In A. M. Kırık (Ed.), *Sosyal medya araştırmaları-III: Bağımlılık*. Konya, Turkey: Çizgi Kitabevi.
- Vaghefi, I., Lapointe, L., & Boudreau-Pinsonneault, C. (2017). A typology of user liability to IT addiction. *Information Systems Journal, 27*(2), 125-169.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401–1418. doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Okdie, B. M., Eckles, K., & Franz, B. (2015). Who compares and despairs? The effect of social comparison orientation on social media use and its outcomes. *Personality and Individual Differences, 86*, 249-256.
- Wang, P., Wang, X., Wu, Y., Xie, X., Wang, X., Zhao, F., Ouyang, M., & Zhao, J. (2018). Social networking sites addiction and adolescent depression: A moderated mediation model of rumination and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 127*, 162–167.
- Wang, X., Shao, S., Cheng, H., Blain, S. D., Tan, Y., & Jia, L. (2024). Effects of cognitive flexibility on dynamics of emotion regulation and negative affect in daily life. *Anxiety, Stress, & Coping, 38*(3), 365-378. doi:10.1080/10615806.2024.2325988
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction, 29*, 103–114. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*(1), 149–158. doi:10.1016/S0191-8869(00)00019-2
- WeAreSocial. (2018). *Global digital report 2018*. Retrieved from <https://wearesocial.com/uk/blog/2018/01/global-digital-report-2018>
- Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B., & Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and internet-use expectancies contribute to symptoms of internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports, 5*, 33-42.

- Whelan, E., Islam, A. K. M. N., & Brooks, S. (2020). Is boredom proneness related to social media overload and fatigue? A stress-strain-outcome approach. *Internet Research*, 30(5), 1339-1361.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179
- Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: A perspective of expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 37(6), 695–711. doi:10.1080/01443410.2016.1202901
- Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*, 55, 121-126.
- Xiao, L., & Mou, J. (2019). Social media fatigue-Technological antecedents and the moderating roles of personality traits: The case of WeChat. *Computers in Human Behavior*, 101, 297–310.
- Xiao, L., Mou, J., & Huang, L. (2019). Exploring the antecedents of social network service fatigue: A socio-technical perspective. *Industrial Management & Data Systems*, 119(9), 2006–2032.
- Xie, X.-Z., & Tsai, N.-C. (2020). The effects of negative information-related incidents on social media discontinuance intention: Evidence from SEM and fsQCA. *Telematics and Informatics*, 55, 101503.
- Yakut, E., & Kuru, Ö. (2020). Sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide sosyal medya kullanım amaçlarının rolü: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 2193-2214.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596–614. doi:10.1007/s11469-018-9961-1
- Yazgan, A. D. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 212-231.

- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 5–22.
- Yu, L., Cao, X., Liu, Z., & Wang, J. (2018). Excessive social media use at work. *Information Technology & People*, 31(6), 1091–1112.
- Yücel, C., & Şen, Ü. S. (2019). Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1007-1032.
- 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. doi:10.1080/10852352.2016.1198154
- Zaremohzzabieh, Z., Samah, B. A., Omar, S. Z., Bolong, J., & Kamarudin, N. A. (2015). *Addictive Facebook use among university students*. Retrieved from arXiv:1508.01669.
- Zhang, M. W. B., Lim, R. B. T., Lee, C., & Ho, R. C. M. (2018). Prevalence of internet addiction in medical students: A meta-analysis. *Academic Psychiatry*, 42(1), 88–93.
- Zhang, Q. F. (n.d.). *Scale development for social media fatigue* (Unpublished doctoral dissertation). Xiamen University, Xiamen, China.
- Zhang, S., Zhao, L., Lu, Y., & Yang, J. (2016). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information & Management*, 53(7), 904–914.
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299–307.
- Zheng, H., & Ling, R. (2021). Drivers of social media fatigue: A systematic review. *Telematics and Informatics*, 64, 101696. doi:10.1016/j.tele.2021.101696
- Zheng, H., Sin, S.-C. J., Kim, H. K., & Theng, Y.-L. (2021). Cyberchondria: a systematic review. *Internet Research*, 31(2), 677–698.

- Zheng, W., Akaliyski, P., Ma, C., & Xu, Y. (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries. *Personality and Individual Differences*, 217, 112455. doi:10.1016/j.paid.2023.112455
- Zhu, X., & Bao, Z. (2018). Why people use social networking sites passively. *Aslib Journal of Information Management*, 70(2), 158–175.
- Zhu, X., Zheng, T., Ding, L., Zhang, X., Li, Z., & Jiang, H. (2023). Exploring associations between social media addiction, social media fatigue, fear of missing out and sleep quality among university students: A cross-section study. *PLoS One*, 18(10), e0292429. doi:10.1371/journal.pone.0292429
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi:10.3102/0002831207312909

EKLER

Ek 1. Kişisel bilgi formu

Sosyal Medya Tükenmişliği, Bilişsel Esneklik ve İstemsiz Erteleme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Bu form ile Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretim Araştırmaları yüksek lisans programı kapsamında yürütülen " Sosyal Medya Tükenmişliği, Bilişsel Esneklik ve İstemsiz Erteleme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu form ile elde edilen tüm edilen veriler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Formun tamamlanmasının yaklaşık 5 dakika sürmektedir. Araştırmada kimlik bilgileri istenmemektedir. Çalışmanın amacına ulaşması için bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanız beklenmektedir.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Hossein Feizi Khezerloo
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

1. Bölüm: Demografik bilgiler

Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. () – **Lütfen işaretleyiniz.**

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3. Üniversiteniz: () Sakarya Üni. – SAÜ () Sakarya Uygulamalı Bilimler Üni. - SUBÜ

4. Öğrenime devam ettiğiniz seviye: () Ön lisans () Lisans

5. Fakülte/Meslek Yüksek Okulu:

6. Sınıf Düzeyiniz: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf () 6. Sınıf

7. Not Ortalamanız (Geçen döneme kadar olan - Ortalamanızın ondalık kısmını nokta ile belirtiniz:

8. Çalışma Durumu: () Çalışmıyor () Çalışıyor

8.a. Çalışıyor ise çalışma tipiniz (Çalışmıyorsanız boş bırakınız): () Kısmi zamanlı () Tam zamanlı

Ek 2. Sosyal medya tükenmişlik ölçeği

Ek- Sosyal Medya Tükenmişliği Ölçeği Türkçe Uygulama Formu**				
	Nerdeyse Hiç	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1.Sosyal medyayı neden kullandığımı bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Sosyal medya kullanmanın ne gibi yararları olacağını bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.Sosyal medya kullanmanın zaman ayırmaya değip değmediğini bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.Sosyal medyayı kullanmanın çabalarımı değip değmediğini bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.Sosyal medyayı kullanırken kendimi yorgun hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.Sosyal medyada çok fazla zaman harcıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.Sosyal medya kullanmak üzerimde çok fazla strese yol açıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Sosyal medyada ne olduğunu gerçekten önemsemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Sosyal medyadan uzaklaşmak istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Sosyal medya benim için önemli değil.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Yapabilseydim sosyal medyadan uzak dururdum.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek 3. Akademik erteleme ölçeği

AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin altındaki seçeneklerden size en uygun olan birisini işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz

1- Hemen hemen hiç 2- Bazen 3- Ara sıra 4-Sıklıkla 5-Genellikle

1- Sınavlara çalışmayı ya da ödevlerimi yapmayı son dakikaya kadar ertelerim	1	2	3	4	5
2- Sınavlara çalışmam ya da ödevlerimi yapmam gerektiğini biliyorum ama yapmıyorum	1	2	3	4	5
3- Sınavlara ya da ödevlerime çalışmayla meşgul iken, daha eğlenceli şeyler dikkatimi dağıtır	1	2	3	4	5
4- Derslerimle ilgili bir görev verildiğinde, genellikle onu bir kenara koyar ve neredeyse son teslim tarihi gelene kadar unuturum	1	2	3	4	5
5- Bitirmem gereken önemli işleri sık sık ertelediğimi fark ediyorum.	1	2	3	4	5

Toplam puan üzerinde değerlendirme yapılır..

Ek 4. Bilişsel esneklik ölçeği

Aşağıda insanların karşılaştıkları olaylara ilişkin duygu düşünce ve davranışlarını ifade eden cümleler yer almaktadır. Bu ifadelerin size uygun oluş derecesine göre		Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
(1) <i>Hiç uygun değil</i> , (2) <i>“Uygun değil”</i> , (3) <i>“Biraz uygun”</i> , (4) <i>“Uygun”</i> , (5) <i>“Tamamen uygun”</i>						
seçeneklerinden birisini işaretleyiniz.						
1	Olay ve durumları değerlendirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2	Zor durumlara karşı karşıya kaldığımda karar vermekte güçlük çekerim.*	1	2	3	4	5
3	Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
4	Zor durumlara karşılaştığım zaman, kontrolümü kaybediyor gibi hissedirim.*	1	2	3	4	5
5	Zor durumlara pek çok farklı açılardan bakmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
6	Bir davranışın nedenleri konusunda karara varmadan önce ek bilgiler ararım.	1	2	3	4	5
7	Zor durumlara karşılaştığımda o kadar stresli olurum ki, sorunu nasıl çözeceğimi düşünemem.*	1	2	3	4	5
8	Olayları karşımdaki kişilerin bakış açılarından da görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Zor durumlara baş edebilmek için önümde farklı birçok seçeneğin olması benim için sıkıntı vericidir.*	1	2	3	4	5
10	Kendimi diğer insanların yerine koyarak onları anlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
11	Zor durumlara karşılaştığımda tam olarak ne yapacağımı bilemem.*	1	2	3	4	5
12	Zor durumlara değişik açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13	Bir zorlukla karşılaştığımda nasıl davranacağım ile ilgili olarak pek çok seçeneği göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
14	Herhangi bir duruma çoğu kez farklı açılardan bakarım.	1	2	3	4	5
15	Yaşamda karşılaştığım güçlüklerle baş etmede yetenekliyim.	1	2	3	4	5
16	Davranışların nedenlerini anlamaya çalışırken bütün olası gerçekleri ve bilgileri göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
17	Zor durumlarda bir şeyleri değiştirme konusunda kendimi güçsüz hissedirim.*	1	2	3	4	5
18	Zor bir durumla karşılaştığımda durur ve çözüm için çeşitli yollar düşünürüm.	1	2	3	4	5
19	Bir sorunla karşılaştığım zaman sorunu çözebilmek için birden fazla yol olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
20	Zor durumlara ilgili harekete geçmeden önce pek çok seçeneği değerlendiririm.	1	2	3	4	5

Ek 5. Anket formu

Sosyal Medya Tükenmişliği, Bilişsel Esneklik ve İstemsiz Erteleme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Bu form ile Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretim Araştırmaları yüksek lisans programı kapsamında yürütülen " Sosyal Medya Tükenmişliği, Bilişsel Esneklik ve İstemsiz Erteleme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu form ile elde edilen tüm edilen veriler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Formun tamamlanmasının yaklaşık 5 dakika sürmektedir. Araştırmada kimlik bilgileri istenmemektedir. Çalışmanın amacına ulaşması için bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanız beklenmektedir.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Hossein Feizi Khezerlou

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA -

1. Bölüm: Demografik bilgiler

Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. () – **Lütfen işaretleyiniz.**

1. **Yaşınız:**

2. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek

3. **Üniversiteniz:** () Sakarya Üni. – SAÜ () Sakarya Uygulamalı Bilimler Üni. - SUBÜ

4. **Öğrenime devam ettiğiniz seviye:** () Ön lisans () Lisans

5. **Fakülte/Meslek Yüksek Okulu:**

6. **Sınıf Düzeyiniz:** () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf () 6. Sınıf

7. **Not Ortalamanız** (Geçen döneme kadar olan - Ortalamanızın ondalık kısmını nokta ile belirtiniz:

8. **Çalışma Durumu:** () Çalışmıyor () Çalışıyor

8.a. **Çalışıyor ise çalışma tipiniz** (Çalışmıyorsanız boş bırakınız): () Kısmi zamanlı () Tam zamanlı

2. Bölüm: Sosyal Medya Tükenmişliği

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin altındaki seçeneklerden size en uygun olan birisini işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.	Nerdeyse Hiç	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
Maddeler				
1. Sosyal medyayı neden kullandığımı bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Sosyal medya kullanmanın ne gibi yararları olacağını bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Sosyal medya kullanmanın zaman ayırmaya değip değmediğini bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sosyal medyayı kullanmanın çabalarımaya değip değmediğini bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Sosyal medyayı kullanırken kendimi yorgun hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sosyal medyada çok fazla zaman harcıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Sosyal medya kullanmak üzerimde çok fazla strese yol açıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Sosyal medyada ne olduğunu gerçekten önemsemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Sosyal medyadan uzaklaşmak istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Sosyal medya benim için önemli değil.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Yapabilseydim sosyal medyadan uzak dururdum.	(1)	(2)	(3)	(4)

3. Bölüm: Bilişsel Esneklik



Aşağıda insanların karşılaştıkları olaylara ilişkin duygu düşünce ve davranışlarını ifade eden cümleler yer almaktadır. Bu ifadelerin size uygun oluş derecesine göre belirlenen seçeneklerinden birisini işaretleyiniz.					
Maddeler	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1. Olay ve durumları değerlendirmede iyiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Zor durumlarla karşı karşıya kaldığımda karar vermekte güçlük çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Zor durumlarla karşılaştığım zaman, kontrolümü kaybediyor gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Zor durumlara pek çok farklı açılardan bakmak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Bir davranışın nedenleri konusunda karara varmadan önce ek bilgiler ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Zor durumlarla karşılaştığımda o kadar stresli olurum ki, sorunu nasıl çözeceğimi düşünemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Olayları karşımdaki kişilerin bakış açılarından da görmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Zor durumlarla baş edebilmek için önümde farklı birçok seçeneğin olması benim için sıkıntı vericidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Kendimi diğer insanların yerine koyarak onları anlamada iyiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Zor durumlarla karşılaştığımda tam olarak ne yapacağımı bilemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Zor durumlara değişik açılardan bakmak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Bir zorlukla karşılaştığımda nasıl davranacağımı ilgili olarak pek çok seçeneği göz önünde bulundururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Herhangi bir duruma çoğu kez farklı açılardan bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Yaşamda karşılaştığım güçlüklerle baş etmede yetenekliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Davranışların nedenlerini anlamaya çalışırken bütün olası gerçekleri ve bilgileri göz önünde bulundururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Zor durumlarda bir şeyleri değiştirme konusunda kendimi güçsüz hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Zor bir durumla karşılaştığımda durur ve çözüm için çeşitli yollar düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Bir sorunla karşılaştığım zaman sorunu çözebilmek için birden fazla yol olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Zor durumlarla ilgili harekete geçmeden önce pek çok seçeneği değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4. Bölüm: Akademik Erteleme

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin altındaki seçeneklerden size en uygun olan birisini işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.					
Maddeler	Hemen hemen hiç	Bazen	Ara Sıra	Sıklıkla	Genellikle
1. Sınavlara çalışmayı ya da ödevlerimi yapmayı son dakikaya kadar ertelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Sınavlara çalışmam ya da ödevlerimi yapmam gerektiğini biliyorum ama yapmıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sınavlara ya da ödevlerime çalışmayla meşgul iken, daha eğlenceli şeyler dikkatimi dağıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Derslerimle ilgili bir görev verildiğinde, genellikle onu bir kenara koyar ve neredeyse son teslim tarihi gelene kadar unuturum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bitirmem gereken önemli işleri sık sık ertelediğimi fark ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 6. Etik kurulu izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.04.2025-E.465903



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-465903
Konu : 44/12 Hossein Feizi KHEZERLOU

17.04.2025

Sayın Hossein Feizi KHEZERLOU

İlgi : 26.03.2025 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.04.2025 tarihli ve 44 sayılı toplantısında alınan "12" nolu karar ile Hossein Feizi KHEZERLOU'nun başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)