



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK
ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE AKADEMİK ÖZ
YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Rafet Özer SEYFİ

Danışman

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Nevşehir

Temmuz 2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Rafet Özer SEYFİ



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz yeterlikleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Rafet Özer SEYFİ



Danışman

Doç Dr. Murat ŞENGÜL



Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. H. Abdullah ŞENGÜL



KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL danışmanlığında Rafet Özer SEYFİ tarafından hazırlanan“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

26/07/2019

JÜRİ

Danışman: Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Üye: Prof. Dr. Ercan ALKAYA

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARATAŞ

İMZA



ONAY

16 08 2019

219.32-755

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun/...../.....tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Enstitü Müdürü




TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimimde ve tez çalışmamın planlanması, araştırılması, yürütülmesi ve oluşmasında engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, ilgi ve desteğini esirgemeyen, çalışmamda verdiği fikirlerle, sabrı ve hoşgörüsüyle beni bu yolda daima yüreklendiren danışmanım Doç. Dr. Murat ŞENGÜL' e teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimi sırasında derslerimize giren ve akademik anlamda çok şey katan hocalarım Doç. Dr. Mesut GÜN ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan YALAP' a teşekkür ederim.

Lisans ve lisansüstü eğitimden arkadaşım olan Arş. Gör. Ahmet DEMİREL' e çalışma sürecinde verdiği destek ve üniversiteye geldiğimde gösterdiği güler yüz ve samimiyeti için teşekkür ederim.

Lisan eğitiminin ilk günlerinden bu zamana arkadaşım olan, beni sabırla dinleyen, fikirleriyle çalışma süreci ve öncesinde yardımını esirgemeyen değerli dostum ve sırdaşım Ömer Faruk ÖZTÜRK' e teşekkür ederim.

Rol model aldığım ve öğretmenlik mesleğini seçmemde etkili olan meslektaşım, amcam Altan SEYFİ' ye teşekkür ederim.

Çalışmam sürecinde ve hayatımın her anında ve alanında her türlü fedakârlığı yapan ve bu süreçte umudumu her kaybettiğimde beni yeniden umutlandıran, her zaman desteklerini hissettiğim babam Sadi Kaya SEYFİ, annem Suzan SEYFİ, kardeşim Melih Kudret SEYFİ' ye sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum.

Araştırma kapsamına giren üniversitelerde ölçme araçlarını sabırla cevaplayan Türkçe öğretmeni adaylarına ve gittiğim üniversitelerde uygulamayı yapmam için gerekli kolaylıkları sağlayan öğretim görevlilerine ayrıca bu süreçte destekleri olan akraba ve dostlarıma teşekkür ederim.

Nevşehir 2019

Rafet Özer SEYFİ

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI İLE AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rafet Özer SEYFİ

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2019
Danışman: Doç. Dr. Murat ŞENGÜL**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından ortaya konan istatistiksel bölge birimlerinden seçilen 13 ilde (İstanbul, Edirne, Afyonkarahisar, Bolu, Konya, Adana, Kırşehir, Nevşehir, Amasya, Rize, Ağrı, Muş, Gaziantep) bulunan devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencisi 557 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak (Ocak ve Bulut, 2015) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış 38 maddeden oluşan “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” ile Owen ve Froman (1988) tarafından hazırlanmış ve Ekici (2012) tarafından Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan 33 maddelik “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleriyle ilgili bilgilere ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu” da kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca veriler ‘Leneve homojenlik testi’, ‘bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi’, ‘tek yönlü varyans analizi’, ‘LSD testi’, ‘Mann Whitney U (MWU) testi’, ‘Kruskall Wallis H testi (KWH)’, ‘regresyon analizi’ yöntemleri ile değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda araştırmanın genel amacı olan, Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz yeterlik arasında negatif yönde düşük seviyede ilişkilerin olduğu görülürken Akademik öz yeterliğin, akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığına bakıldığında ise “Teknik Beceriler” hariç diğer akademik öz yeterlik boyutlarının akademik erteleme davranışını yordadığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarının

cinsiyet, bölüm memnuniyeti, devamsızlık yapma durumu, günlük ders çalışma süreleri, vize ve final sınavına hazırlanma vakitleri, okul dışı saatlerde vakit değerlendirme, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görüldüğü; öğrenci kulübü üyeliği, üniversite eğitimi sırasında barınma biçimi, ailenin gelir durumu, yaşamın çoğunun geçtiği yer ve birkaç boyut dışında öğrenim görülen istatistikî bölge birimleri değişkeninde ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterliklerinin ise cinsiyet, öğrenci kulüp üyeliği, bölüm memnuniyeti, devamsızlık durumu, günlük ders çalışma süreleri, vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitleri, yaşamın çoğunun geçtiği yer, öğrenim görülen istatistikî bölge birimleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görüldüğü; okul saatleri dışında vakit değerlendirme, üniversite eğitimi sırasında barınma biçimi, ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, akademik erteleme davranışı, akademik öz yeterlik.

**ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN
ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND ACADEMIC SELF
EFFICACY OF TURKISH TEACHER CANDIDATES**

Rafet Özer SEYFİ

**Nevsehir Hacı Bektas Veli University Institute of Social Sciences - Department
of Turkish Language and Literature – Master Thesis – July 2009**

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ŞENGÜL

ABSTRACT

Determining the relationship between academic procrastination behaviours and academic self-efficacy of Turkish teacher candidates is the main concern of this study. Relational survey model has been used in the study. The sample of the study consists of 557 Turkish teacher candidates who are 4th grade students in 2017-2018 academic year, studying in the Turkish Language Teaching Program of state universities selected from the 13 statistical regional units (Istanbul, Edirne, Afyonkarahisar, Bolu, Konya, Adana, Kirsehir, Nevsehir, Amasya, Rize, Agri, Mus, Gaziantep) set by Turkish Statistical Institute (TUIK)

Consisting 38 items which were analysed in terms of validity and reliability, "Academic Procrastination Behavior Scale" (Ocak and Bulut, 2015) has been used as a data collection tool in addition to the "Academic Self-Efficacy Scale" with 33 items prepared by Owen and Froman (1998) and analysed by Ekici (2012) in terms of reliability and validity in Turkish conditions. "Personal Information Form" has also been used to reach specific information about Turkish teachers. Mean, standard deviation, frequency, percentage, reliability analysis were performed to the data obtained with data collection tools. In addition, data were evaluated by 'Levene homogeneity test', 'independent groups (unrelated sample) t-test', 'one-way analysis of variance', 'LSD test', 'Mann Whitney U (MWU) test', 'Kruskall Wallis H test (KWH)', 'regression analysis' methods.

As a result of the data analysis, it has been observed that there is a negatively low level relationship between Academic Procrastination Behavior and Academic Self-efficacy which is the general purpose of the research. When it was analysed whether academic self-efficacy predicts the academic procrastination behavior or not, it has been understood that other dimensions of academic self-efficacy -except technical

skills- predict the academic procrastination behavior. Despite the presence of a dramatic difference in academic procrastination behaviours of Turkish teacher candidates according to the gender, department satisfaction, absenteeism, daily study time, preparation time for midterm and final exam, time evaluation in out-of-school hours; it has been observed that there isn't a significant change between the student-club membership, the type of accommodation during university education, the income level of the family, the place where the majority of life was spent and the statistical regional units in which they study except for some dimensions.

The academic self-efficacy of Turkish teacher candidates shows a significant difference according to gender, student club membership, department satisfaction, absenteeism, daily study time, visa and final exam preparation time, the place where most of life was spent, and the statistical regional units studied. However, it has been understood that there is no significant change according to the type of accommodation during the university education, the income level of the family and the time that is spent out of the school.

Keywords: Turkish teacher candidates, academic procrastination behaviour, academic self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

Sayfa Nu.

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA SÜREÇ VE TEKNİKLERİ

1.1.Problem Durumu	4
1.2.Araştırmanın Amacı	8
1.3.Önem	9
1.4.Varsayımlar	10
1.5.Sınırlılıklar	10
1.6.Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KURAMSAL ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Erteleme Kavramı	12
2.1.1. Erteleme Kavramının Tarihi Kökenleri	12
2.1.2. Erteleme Kavramı ve Tanımı	13
2.1.3. Erteleme Döngüsü	14
2.2. Erteleme Davranışı	16
2.2.1. Erteleme Davranışı ve Türleri	16
2.2.2. Erteleme Davranışı Nedenleri	18
2.2.3. Erteleme Davranışının Boyutları	19
2.2.4. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar	20
2.3. Akademik Erteleme Davranışı	24
2.3.1. Akademik Erteleme Davranışının Nedenleri	24
2.3.2. Akademik Erteleme Davranışının Yaygınlığı	25
2.3.3. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları	26
2.4. Öz yeterlik Kavramı	26
2.4.1. Öz yeterliğin Kaynakları	27
2.4.2. Öz yeterliğin Gelişimi	29
2.4.3. Öz yeterliğin Harekete Geçiren Süreçler	30
2.4.4. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Öz Yeterliği	32
2.4.5. Öz yeterliği Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Özellikleri	35
2.4.6. Akademik Öz Yeterlik	37
2.5. İlgili Araştırmalar	38
2.5.1. Akademik Erteleme ile İlgili Araştırmalar	38
2.5.2. Akademik Öz Yeterlik ile ilgili Araştırmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Ölçek Uygulama Yönergesi	52
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.3. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği	52
3.3.4. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği.....	52
3.5. Verilerin Toplanması	53
3.6. Verilerin Analizi.....	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	56
4.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Tutumlarına İlişkin Bulgular	57
4.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	58
4.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Normallik Analizine İlişkin Bulgular.....	59
4.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular	60
4.4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	63

4.4.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenci Kulüp Üyelğine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	65
4.4.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	65
4.4.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Devamsızlık Tutumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	68
4.4.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	70
4.4.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınavlara Hazırlanma Vakitlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	73
4.4.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Dışında Vakti Değerlendirme Aktivitelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	76
4.4.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üniversite Sırasında Barınma Biçimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	78
4.4.9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	80
4.4.10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yere Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	81
4.4.11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	82

4.5.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular	86
4.5.1.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	88
4.5.2.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenci Kulüp Üyeliğine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	90
4.5.3.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	91
4.5.4.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Devamsızlık Tutumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	93
4.5.5.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	95
4.5.6.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınavlara Hazırlanma Vakitlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	97
4.5.7.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Dışında Vakti Değerlendirme Aktivitelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	99
4.5.8.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üniversite Sırasında Barınma Biçimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	101
4.5.9.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	102
4.5.10.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yere Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	103

4.5.11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	104
4.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Ertelemeve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Bulgular.....	108

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	111
5.2. Öneriler	120
KAYNAKÇA	125
EKLER.....	145
ÖZGEÇMİŞ.....	150

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
	Nu.
Tablo 1. TÜİK' in İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller	50
Tablo 2. Örneklem Grubunun Yaş, Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	51
Tablo 3. Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu	53
Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	56
Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	57
Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Veriler	59
Tablo 7. Akademik Erteleme Davranışı ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları	59
Tablo 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	61
Tablo 9. Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı, Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları	63
Tablo 10. Sorumsuzluk ve Akademik Görevin Algılanan Niteliği Düzeylerinin Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 11. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Kulüp Üyeliği Durumu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları	65
Tablo 12. Sorumsuzluk, Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Erteleme Davranışı Düzeylerinin Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşmalarını Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları	66

Tablo 13.	Akademik Görevin Algılanan Niteliği ve Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı Düzeylerinin Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşmaları Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	67
Tablo 14.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Devamsızlık Yapma Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 15.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 16.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Vize ve Final Sınavlarına Hazırlanma Vakitleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 17.	Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı Düzeyinin Vize ve Final Sınavlarına Hazırlanma Vakitleri Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	75
Tablo 18.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Okul Saatleri Dışında Vakti Değerlendirme Aktiviteleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 19.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Alt Boyutlarının Üniversite Sırasında Barınma Biçimi Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 20.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeyinin Üniversite Sırasında Barınma Biçimi Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 21.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumu Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 22.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	81

Tablo 23.	Akademik Görevin Algılanan Niteliği Düzeyinin Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	81
Tablo 24.	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 25.	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	87
Tablo 26.	Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Düzeylerinin Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları	88
Tablo 27.	Teknik Beceriler Boyutu Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 28.	Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Düzeylerinin Kulüp Üyeliği Durumu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları	90
Tablo 29.	Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşmaları Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 30.	Akademik Öz yeterlilik Düzeylerinin Devamsızlık Yapma Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 31.	Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Günlük Ders Çalışma Süresi Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 32.	Akademik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Vize ve Final Sınavlarına Hazırlanma Vakitleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 33.	Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Okul Saatleri Dışında Vakti Değerlendirme Aktiviteleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 34.	Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Üniversite Sırasında Barınma Biçimi Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 35.	Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumu	102

Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 36.	Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	103
Tablo 37.	Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma	104
Tablo 38.	Akademik Erteleme Davranışı ve Akademik Öz yeterlik Ölçek Düzeylerinin Puanları Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları	108
Tablo 39.	Akademik Öz Yeterliğin Akademik Erteleme Davranışı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Verileri	109

GİRİŞ

Bireyin ebeveynlerinden sonra en çok gördüğü kişi öğretmenleridir. Her öğretmen çocuğu hayata hazırlayan, toplumun ve devletin yakın ve uzak hedeflerini, amaçlarını kazandıran ve çocuğun belli bir duyuş, düşünüş kazanmasını sağlayan ve gelişen teknolojide maruz kaldığı bilgi bombardımanında doğru bilgi ile yanlış ayırt etmesini sağlayan, sorumluluk bilincini kazanmasını ve toplumun değerlerini kazanmasını sağlayan kişidir.

Öğretmenlerin mesleğinin gereği olan yeterliklere sahip olması gerekir. Öğrencide sorumluluk bilincinin oluşmasında etkili olan öğretmenlerin bu meslek sorumluluklarının ve görevlerinin bilicinde olması gerekir. Öğretmenlerden beklenen, çağdaş eğitim anlayışlarına ilişkin gelişimini ertelememesi, öz yeterliği gelişmiş, görevini büyük bir özveriyle ve idealist bir anlayışla icra etmesidir. Aksi halde eğitimdeki erteleme ve yetersizlik geri döndürülemez telafisi zor sonuçlara sebebiyet verebilir. Bu nedenle lisans öncesi, lisans ve lisans eğitimi sonrasında ayrıca meslek hayatında gerekli eğitimler verilmeli ve programlar yetersizse gözden geçirilip tekrar dizayn edilmelidir. İyi bir öz yeterliğe sahip bir kişi görevlerini daha az aksatacak ve bir sorunla karşılaştığında yılmadan yapması gerekenleri tamamlayacaktır.

Günümüz insanları birçok nedenden dolayı ertelemeyi huy edinmiş durumdadır. Günümüz teknolojisi, stres, ağır iş temposunun getirdiği bıkkınlık ve yorgunluk, zaman içinde değişen bilgi akışı, insanların birçok şeyi ertelemesine ve yapması gerekenleri aksatmasına neden olmuştur. Yine yorucu şehir hayatı, psikolojik baskılar neticesinde yaşanan güven kaybı, üst üste yaşanan başarısızlar ya da buna benzer durumlar insanların görevlerini ertelemelerine ve öz yeterliklerinin zayıflamalarına sebep olabilir.

Günlük yaşamda insanlar sürekli bir şeyleri erteleme eğilimindedirler. Bunun en büyük sebebi Chandler' in (2012) söylediği gibi beynimiz gelecekte yapmayı planladığımız işlerin zor olacağını kurgular, işleri büyütür ve korkulacak hale getirir ve birey bu büyütülen durumla karşı karşıya kalmamak için erteleme yoluna gidebilir (Chandler 2012' den aktaran: Oran, 2016: 1). Belkide insanların kendilerine haz veren, kendilerini iyi hissetmesini sağlayan etkinliklere yönelmeleri erteleme davranışını daha da artırıyor. Gün içerisinde sosyal medyada gezinmek, uzun telefon konuşmaları, arkadaş toplantıları, görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmesini engelleyecek derecede ağır basan sosyal ve kültürel etkinlikler gibi durumlar erteleme davranışının artmasına sebebiyet verebilir. Alan yazınında belirtildiği şekliyle “erteleme” genel olarak bir işi veya görevi yapılması gereken zamanın dışında başka bir zaman diliminde yapmak olarak tanımlanmıştır. Bu genel tanımın yanında bir de okuldaki görevlerin ertelenmesi vardır. Okuldaki görevlerin ertelenmesi yoluyla yapılan erteleme türü için en çok ve yaygın kullanılan kavram “akademik erteleme” dir.

Üniversite öğrencileri de üniversite öğrenimleri sırasında birçok erteleme davranışı göstermektedirler. Öğrenciler, verilen ödevleri geciktirme, yıllık ödevleri son günlere bırakma, vize ve final gibi sınavlara son günlerde çalışma, derste yapılması gereken sunuma yeteri kadar hazırlanmama gibi birçok akademik görevi erteleme yoluna gidebilmektedirler. Örneğin bir işte çalışan öğrencinin görevlerini yapacak vakit bulamaması, akademik görevlerini ertelemesi, son ana bırakması, bir vakit sonra öğrencide görevleri yetiştiremeyeceği korkusunun oluşmasına, panik yaşamasına, kaygılanmasına ve yetersizlik hissine kapılmasına neden olabilir. Bu görevleri yetiştirse de tam anlamıyla nitelikli bir ürün ortaya koyamadığının farkına varacaktır. Bütün bunlar öğrencilerin bölümlerinden memnun olmamalarına, başarılı olamayacakları hissine kapılmalarına ayrıca huzursuzluk, stres, bunalıma sebebiyet verebilecektir.

Sürekli değişen ve gelişen dünyada yaşamın her alanında da sürekli bir değişim ve gelişim olmaktadır. Bu gelişim ve değişim sanat, spor, siyaset, bilim gibi alanlarda olduğu gibi toplumun şekillenmesinde etkili olan eğitimde de kendini göstermektedir. İnsanlar, ilgili oldukları alanda başarılı olmak istiyorlarsa gelişmeleri sürekli izleyerek çalışma alanlarından haberdar olmalı, çağın gerisinde kalmamalı ve

alanını geriden takip etmemelidir. Bu koşulun sağlanması içinde birey iyi bir öz yeterliğe sahip olmalıdır. Üstün ve eksik yönlerini, neyi başarıp neyi başaramayacağını bilmelidir. Böylece hızlı bilgi akışı içinde kendisi için en doğru olan bilgiyi seçip başarıya ve alanda yeterliğe giden yolu kısaltacaktır. Bu noktada, eğitim sisteminde, öğretmenlere verilecek meslek öncesi ve hizmet içi eğitimler önem kazanmaktadır. Bu eğitimlerin niteliği arttıkça öğretmenlerin niteliği ve öz yeterliği arttıkça mesleklerini icra ederken olası erteleme davranışları da azalacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarının ve akademik öz yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmadan çıkan sonuçların, Türkçe öğretmenliği lisans programının bir çıktısı olan Türkçe öğretmeni adaylarının niteliklerinin resmedilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA SÜREÇ VE TEKNİKLERİ

1.1.Problem Durumu

Geleceğimizin teminatı, toplumun güvencesi; ilim ve irfan sahibi, ahlaklı, düşünen, sorgulayan nesiller yetiştirecek öğretmenler üniversite ve meslek hayatları boyunca birçok alanda yeterlilik kazanmaya çalışmaktadır. Değişen dünya ve gelişen disiplinler bu yeterliği gerekli kılmaktadır. Gelişmeleri takip etsin güncelliği yakalası nki toplumda önemli bir görevi olan öğretmen çağın gerisinde kalmasın. Öğretmenler bu yeterliklerini sergilerken ya da tam anlamıyla yeterli olmadığı alanda bir görevi üstlenirken birtakım nedenlerden dolayı erteleme yolunu seçebilmektedir. Akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlik değişkenlerini ele aldığımız bu çalışmada birçok alt boyut ve demografik özellikler açısından düzeyleri ve ilişkilerini inceleyeceğiz.

Erteleme kavramı birçok kişi tarafından tanımlanmıştır. Grecco (1984) ertelemeyi, bir işe başlamayı ya da bitirmeyi mantıklı bir gerekçesi olmadan kasıtlı olarak geciktirme olarak tanımlarken; Milgram, Tal ve Levison, (1998) “karar almayı, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği” diye tanımlamaktadır. Sriois (2007) de ertelemeyi kişinin aldığı kararları ya da yapması gereken işleri geciktirmesi diye tanımlamaktadır. Literatürden hareketle akademik ertelemeyi, bireyin okul yaşamıyla ilgili görevlerini yani yıllık ödevleri, projeler, sınavlara hazırlanma gibi görevleri geciktirmesi olarak tanımlayabiliriz.

Erteleme toplumun her kesiminde yapılan bir davranıştır. Üniversite gençliğinde de sıkça görülen bir davranıştır. Onwuegbuzie (2004), akademik ertelemenin öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyen ve öğrenciler arasında yaygın olarak görülen bir durum olduğunu belirtmektedir. “Akademik ortamda

öğrencilerin dönem ödevi hazırlama, sınavlara hazırlanma, haftalık okuma ödevlerini tamamlama, akademik idari işleri yerine getirme, derslere katılım gibi yapılması gereken görevleri olmasına rağmen bu görevlerin yerine getirilmesi sıklıkla ertelenmekte” (Uzun Özer ve Topkaya, 2011) ve yapılan çalışmaların sonuçları da üniversite öğrencileri arasında erteleme davranışının yaygın olduğunu kanıtlamaktadır.

Solomon ve Rothblum (1984) üniversite öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin akademik konularda ne oranda erteleme davranışı gösterdikleri konusunda sonuçlara ulaşmışlardır ve bu sonuçlar neticesinde öğrencilerin % 46’ sının ödev/proje yapmada, % 30’ unun haftalık ödevlerini okumada, % 28’ inin sınavlara çalışmayı, %23’ ünün derslere düzenli olarak katılmada, % 11’in ise idari işleri bitirmede erteleme davranışı gösterdiklerini ifade etmektedirler. Knaus (1977) üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 70’ inin erteleme yaptığını belirtirken Hill ve diğerleri, (1978) üniversite öğrencilerinin % 90’ ının arada sırada olsada akademik erteleme yaptıklarını ifade etmektedirler. Türkiye’ de yapılan çalışmalarda Balkıs ve Duru (2009) üniversite öğrencilerinin erteleme yaklaşık olarak % 50 oranında ertelemeye sahip olduğunu söylerken Uzun Özer (2009) öğrencilerin % 54’ ünün erteleme yaptıklarını tespit etmiştir. Aynı yıla ait bu iki çalışmada da birbirine yakın sonuçların ortaya çıktığını görmekteyiz.

Akademik ertelemenin nedenlerini belirlemek amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Literatürdeki çalışmaları incelediğimizde akademik ertelemenin farklı değişken ve boyutlarla ilişkisi incelenmiş ve ulaşılan sonuçlarla akademik erteleme ile değişkenlerin arasındaki ilişkinin, etkisinin belirlenmeye ve bunların düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığını görmekteyiz. Akademik erteleme davranışının; mükemmeliyetçilik (Ferrari ve diğerleri, 1995), kişisel ilgi, göreve karşı ilgi (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007), etkili olmayan öğrenme stratejileri (Chissomve Iran-Nejad, 1992), düşük not ortalaması, sıkılma, ödev yapmada zorlanma, plansız çalışma alışkanlığı, gerçekçi olmayan mazeretler, kaygı, başarısızlık korkusu, depresyon, rasyonel olmayan düşünme, düşük benlik saygısı, düşük öz yeterlilik, düşük öz kontrol ve doyum (Lay, 1986; Senecél, Koestner ve Vallenard, 1995; Ferrari ve Beck, 1999; Ferrari, Johnsonve McCown, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984; Haycock, McCarthy, ve Skay, 1998) motivasyon

düzeıı (Brownlow ve Reassigner, 2000; Orpen, 1998; Balkıs, 2006), zaman yönetimi (Aitken, 1982; Mc Cown, Petzel ve Rupert; 1987; Vodanovich ve Seib, 1997) gibi değişkenlerle incelenip nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır ve Berber elik ve Odacı (2015) yaptıkları çalışmada akılcı olmayan inançlar, öz yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun erteleme davranışını etkileyip etkilemediği üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Birçok demografik özellikle belirtilen değişkenler ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir Öğretmen adaylarının erteleme yapmadan ya da çok az bir düzeyde sağlama için bunların sebeplerini belirlemek öğrenim ve meslek hayatları için iyi olacaktır çünkü yapılacak düzenlemeler neticesinde daha güzel bir sonuç alınabileceği düşünölebilir.

Üniversitedeki eğitim hayatı bireyin öz yeterlik inancını kazandığı ve mesleki olarak kendini tamamladığı, gerekli adımların atıldığı, hem mesleki hem yaşam tecrübesinin olduğu önemli bir yaşam dönemidir. Dört yıllık eğitim faköltesini bitirip mezun olan bireyler meslekleri için gerekli yeterliği kazandıkları varsayılmaktadır. Bu süreçten sonra öz yeterlik insanların günlük yaşamda ya da akademik yaşamlarında performanslarını ortaya koymaları ve hayatın her alanında karşılaşmaları sorunlarla baş etme veya bir görevi gerçekleştirebilmeleri açısından önemlidir. Senemoğlu' nun (2004), "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneği ve kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısını, inancını ifade etmesi " olarak tanımladığı öz yeterlik insan yaşamı için önemli bir kavramdır. İnsan dünyada yaptıkları ve yapacakları ile yaşam mücadelesini sürdürür. Akademik öz yeterlik ise belli bir eğitimden geçmiş ve bir meslek sahibi olan insanlar için oldukça önemlidir. Üniversite öğrenimi ve sonrası eğitimlerle yetiştirilen öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri vardır. Bu eğitsel anlamdaki yeterlikler araştırmacılar tarafından akademik öz yeterlik olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda öz yeterlik kavramını günlük yaşam, eğitim ve meslek hayatında bireyi tetikleyen ve istediği hedefe ulaşmasını sağlayan bir rota, güç veya inançtır diyebiliriz. Dolayısıyla Bandura yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip bireylerin düşünce ve davranışlarında farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Düşük öz yeterliğe sahip bireyler zor durumlardan ya da güç işlerden kaçınma eğilimindeyken; yüksek öz yeterliğe sahip bireyler böyle bir durumu kendileri için tehdit olarak

görmek yerine söz konusu durumla baş etmeye çalışma eğiliminde olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1986).

Bütün davranışlarıyla bir model olan öğretmenler hitap ettikleri öğrencileri etkileme ve onları yönlendirmeleri açısından ve Türk eğitim sistemi açısından önemlidirler. Yaratıcı fikirleriyle, davranışlarıyla ve yol gösterici yönüyle toplumda önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin genel kültür, meslek bilgisi, alan bilgisi gibi yeterliklere sahip olmalıdır.

“Öz yeterlik, özellikle öğrencilerin akademik çaba ve performans düzeyleri üzerinde son derece etkili, dinamik bir yapı olması nedeniyle öğrenme ortamlarında bilhassa üzerinde durulması gereken bir faktördür. Yaşamlarının önemli bir bölümünü sınavlarla geçiren öğrencilerin öz yeterlik algılarının küçük yaşlardan itibaren kuvvetlendirilmesi son derece önemlidir. Küçük yaşlarda geliştirilmiş kuvvetli öz yeterlik algısı, ilerleyen yaşlarda yaşanabilecek başarısızlık durumlarında öğrencilerin çok daha sağlıklı ve istikrarlı başa çıkabilme becerileri sergilemelerini sağlamaktadır (Sakız, 2013).” Eğitim hayatında yapılması gereken görevleri ve meslek hayatlarındaki sorumlulukları açısından öğretmenlerin akademik yeterliklere sahip olmaları ve bu yeterlikleri yaşamlarını kolay hale getirecek düzeyde ortaya koymalıdır. Çünkü yeterliklerinin farkında olmayan bireyler eğitim ve meslek hayatlarında karşılaştıkları görevleri gerçekleştirirken zorlanacaklardır.

Bu araştırma ile eğitim sürecinde Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin olup olmadığı; ilişki var ise ne gibi bir ilişkinin olduğunun ortaya çıkarılması, ilişki var ise altında yatan nedenlerin neler olduğunun tespit edilmesi ve ortaya çıkan veriler sayesinde ne fayda sağlayacağı belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca literatür taraması neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterliklerinin birbirini nasıl etkilediği hakkında bir çalışma yapılmadığı görülmüştür.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarıyla akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu genel amaç çerçevesinde akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlikle ilgili aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ve boyutları demografik ve bazı özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı bölümden memnun olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı derslere devam etme durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı günlük ders çalışma süresine gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı sınavlara çalışma zamanına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı öğrenci kulüplerine üye olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı okul saatleri dışında vakit geçirme biçimine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı barınma biçimine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı ailenin gelir durumuna gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı yaşamının çoğunluğunun geçtiği yere göre farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe Öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeyleri ve boyutları demografik ve bazı özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri bölümden memnun olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri derslere devam etme durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri günlük ders çalışma süresine gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri sınavlara çalışma zamanına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri öğrenci kulüplerine üye olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri okul saatleri dışında vakit geçirme biçimine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri barınma biçimine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ailenin gelir durumuna gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri yaşamının çoğunluğunun geçtiği yere göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle; öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı,

öğretmen seçiminde farklı ölçütlerin yanı sıra, öğretmenin Akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit edilmesinin bu yöndeki yaşanacak gelişmelere katkı sağlayacağı, hizmet içi eğitimlerin daha nitelikli olmasında katkı sağlayacağı ve öğretmen seçiminde akademik öz yeterlikleri de göz önünde bulundurularak daha etkili ve başarılı bir uygulama yapılmasına alt yapı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

1.Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, araştırmada kullanılan Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, Akademik Öz yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorulara gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

2.Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmaktadır.

3. Araştırma örnekleminin evreni doğru yansıtacağı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. “Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)” tarafından yayınlanan eserde yer alan 12 istatistikî bölge biriminden seçilen toplam 13 ildeki(İstanbul, Edirne, Afyonkarahisar, Bolu, Konya, Adana, Kırşehir, Nevşehir, Amasya, Rize, Ağrı, Muş, Gaziantep) Eğitim Fakültesi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okumakta olan Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri, kişisel bilgiler formundan elde edilen bilgiler ile “Akademik Erteleme Ölçeği” ve “Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin” ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Erteleme: Bireyin bir iş için sorumluluk almayı, karar vermeyi ve yerine getirmesi gereken görevi başka bir zamana bırakması olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998).

Akademik Erteleme Davranışı: Öğrencilerin sınavlara çalışmayı, ev ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi belli bir tarihte teslim edilecek dönem ödevlerinin son ana bırakılması ve akademik görevlerin son ana kadar geciktirilmesidir (Solomonve Rothblum, 1984).

Yeterlik: MEB (2017) yeterliği, “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlik: “Bireyin davranışın oluşmasında etkili olan bir niteliği ve belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, bunları başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır” (Bandura, 1997: 3).

Akademik Öz yeterlik: Bireyin kendisine verilen bir akademik görevi düzenleme ve yerine getirme konusundaki kapasitesine olan inancına denir (Bandura, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KURAMSAL ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde erteleme kavramı, erteleme davranışı, akademik erteleme davranışı, öz yeterlik ve akademik öz yeterlik kavramlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu kavramların alt bölümleri hakkında bilgi verilmiştir. En son kısımda ise araştırmaya ışık tutacak alan yazındaki ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Erteleme Kavramı

2.1.1. Erteleme Kavramının Tarihi Kökenleri

“Erteleme” kelimesinin İngilizcedeki ilk kayıtlı kullanımı Oxford İngilizce Sözlüğünde (OED, 1952) yer alan 1548 yılında "Hall's Cronicle: The Union of Two Noble and Illustrious Families of Lancestre and Yorke" çalışmasıdır. Erteleme Latince bir kelime olan “Procrastinatus” kelimesinden gelmektedir. İleri hareketi işaret eden “pro” zamiri ve yarın manasındaki “crastinus” kelimesinin birleşmesiyle oluşmuştur (Merriam Webster’s Collegiate Dictionary, 1993’ ten aktaran Tanrıku 2013: 15).

Milgram (1992) ertelemenin modern bir hastalık olduğuna dikkat çekmiş ve erteleme davranışının teknolojisi ve sanayisi gelişmiş, planlı ve programlı olmanın önemli olduğu toplumlarda yaygın olarak görüldüğünü belirtmiştir (Milgram, 1992 aktaran: Çakıcı, 2003: 3). Kandemir’ e (2010) göre de erteleme sanayileşmenin ilerlemesiyle artmaktadır. Bu tespitlerden hareketle ertelemenin modern toplumun en büyük sorunu olduğunu söyleyebiliriz. Modern çağda insanlar erteleme davranışını çok sık yapması bu durumun sadece modern çağda geçerli olduğunu ve sadece günümüzde olan bir sorun değildir.

Erteleme tarihçesinin, ilk çağlarda insanların dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı grup halinde yaşamaya başlamasından sonraki süreçte, grup üyelerinden bir kısmının grup için gerekli bir şeyi yapmayı daha sonraya bırakmasıyla başladığı ve bu davranışla karşılaştığı söylenebilir. Babil kralı Hammurabi kanunlarında erteleme karşıtı söylemler olduğu söylenmektedir (Knaus, 2002).

DeSimone (1993), sanayi öncesi toplumlarda, bugünkü anlamında erteleme kavramına ilişkin bir kelime bulunmadığını belirtmekle birlikte, erteleme kavramını (daha az olumsuz anlamda) çağrıştıran kelimeler olduğunu belirtmektedir. Örneğin eski Mısırlıların erteleme anlamına gelebilecek iki fiil kullandıkları bilinmektedir. Bunlardan ilki, gereksiz işlerden ve dürtüsel çabalardan kaçınmayı yararlı bir alışkanlık olarak ifade eden fiildir. Diğeri ise yaşamı sürdürmek için yapılması gereken işleri tamamlamada tembellik etmeyi zararlı alışkanlık olarak tanımlayan fiildir (Ferrari, Johnson ve McCown,1995’ ten aktaran Çakıcı, 2003).

Erteleme kelimesinin Latince metinlerde, özellikle Romalıların askeri yapılanmaya önem veren kültürel özelliklerine paralel biçimde oldukça sık bir şekilde askeri metinlerde kullanıldığı görülmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

2.1. 2. Erteleme Kavramı ve Tanımı

Genel olarak yapılması gereken bir işin yapılma zamanının ileri bir tarihe bırakılması olarak tanımlanan erteleme kavramının üzerinde uzlaşmış bir tanımı yoktur. Birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar ortaya konmuştur. Knaus (1998) ertelemeyi belli bir zaman dilimi içinde yapılması gereken bir işi geciktirme veya yapmayı son ana bırakma olarak tanımlamıştır. Bir başka erteleme tanımında da yine aynı doğrultuda mesuliyetlerden, alınıp uygulanması gereken kararların, yerine getirilmesi gereken görevden kaçınma veya bu görevi geciktirme olarak ifade edilmiştir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998’ den aktaran Sütçügil, Nihan Yurdakul, Türkçapar, 2017: 124). Steel’ e (2002) göre ise, erteleme genellikle kişini yararına olmayacağı beklentisine rağmen kişinin çıkarlarına zarar vereceği belirtilerek isteyerek geciktirilen planlı bir eylemdir.

Ferrari (1991) bireyin bir işi yapması için yeterli zamanı olmasına rağmen işlerini son zamana ertelemesi, yapmaktan kaçınması ve aldığı kararları yerine getirmeyi

geciktirmesi ayrıca bir davranış sorunu olduğunu söylemiştir (Aktaran: Gürültü, 2016: 46). Milgram ve Tenne' ye (2000) göre de erteme kavramı, bir kişilik özelliği olarak veya davranışsal geciktirmeye yatkınlık ve bununla ilgili olarak görevleri yapmaktan, kararları vermekten kaçınma olarak tanımlanmaktadır. İki tanımdan anladığımız üzere erteme insanların kişiliği ve davranışlarıyla alakalı olduğunu ve günümüz insanların bir davranış haline getirdiğini söyleyebiliriz. Hiç kimse hiçbir işini ertelediğini söylemesi inandırıcı olmazdı. Bir insanın yaşamı boyunca erteme yapmadığı düşünmek mümkün değildir. Yaşamı boyunca erteme yapmadığını ve erteme yapmaktan uzak durduğunu söyleyen kişinin doğruları söylemekten kaçtığını ve inkâr yolunu seçtiğini düşünebiliriz. Dünya da ertemenin yaygın olmasının nedeni de insanların erteme davranışı göstermeye yatkın olmalarından kaynaklanmaktadır (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Bazı araştırmacılar erteme kavramını tanımlarken kast edilen duruma erteme denilebilmesi için ölçüt koymuşlardır. Burka ve Yuen (1983) ertemeyi işleri sonraya bırakma davranışı olarak tanımlanmaktadır. Bireyde, sorun yaratan ertemeyi sorun yaratmayan ertemeden ayırmak için, ertemenin kişide sıkıntı yaratıp yaratmadığının temel ölçüt olduğunu belirtmektedirler. Solomon ve Rothblum (1984) da ertemeyi birey için sıkıntı yaratacak noktaya kadar bireyin görevlerini geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada erteme bireyin sıkıntı yaratmıyorsa erteme olarak tanımlanmaması ön plana çıkmaktadır.

Milgram (1991) tarafından ertemeyle ilgili sistematik bir tanım yapılmış ve erteme için gereken dört önemli hususun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca duygusal ve davranışsal bileşeni belirtmektedir. Bunlar;

1. Geciktirilen bir davranış dizisi,
2. Yetersiz davranışsal bir ürünle sonuçlanması,
3. Önemli gibi algılanmış bir vazife,
4. Sonucunda yaşanan duygusal karmaşadır.

2.1.3. Erteleme Döngüsü

Bireylerin erteme davranışını gösterirken düşünce, duygu ve davranış açısından nasıl bir döngüye girdiklerini bilmek ve açıklamak önemlidir. Bireylerin erteme

davranışı sırasında yaşadıkları süreci erteleme döngüsü (*the cycle of procrastination*) olarak açıklayan Burka ve Yuen (1983) bu sürecin bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak çok kısa bir süre içinde tamamlanacağı gibi haftalar veya aylarca sürebileceğini belirtmişlerdir. Burka ve Yuen (1983) erteleme döngüsü adını verdikleri bu süreci yedi aşamada ortaya koymuşlardır. Bu yedi aşama aşağıda verilmiştir.

1. **Aşama:** “Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım”:Erteleme davranışı gösteren bireyler yerine getirmeleri gereken bir görev veya sorumlulukla karşılaştıklarında oldukça umutludurlar ve bu görev ve sorumlulukları asla erteleme yapmadan planlı, sistematik bir şekilde yerine getireceklerini düşünürler. Düşüncelerini ilerleyen zamanda davranışa dönüştüremezler ve çaba göstermeden başlangıcın kendiliğinden gerçekleşeceğine inanırlar. Zaman geçtikçe bu işinde öncekiler gibi olacağını düşünmeye başlayan ertelemecilerin umutlarının yerini endişe ve korku almaya başlar.
2. **Aşama:** “Çalışmaya hemen başlamalıyım”:Bu aşamada verilen süre geçmeye başlamıştır ve umutların yerini alan endişenin korkunun seviyesi artmıştır. Kendiliğinden gelmesi beklenen çalışma için umutlar bitmiştir. Birey üzerinde artık beklemeden kısa sürede bir şeyler yapma baskısı artmıştır.
3. **Aşama:** “Ya başlamazsam?”: Zaman geçmeye devam etmektedir ve birey hala işe başlayamamıştır. Bu durumda az do olsa devam eden iyimser duyguları yerini erteleme sonucunda karşılaşacakları kötü durumları sezmeye bırakır. Birey bu durumdan kaynaklanacak kötü durumların sonuçlarını kurgulamaya başlar. Kişi bu durumda kafasında dönüp dolaşan bir dolu düşünceyle şaşkına döner. Bunlar sırasıyla,
 - a) “Daha önce başlamalıydım”: Ertelemeci geriye dönüp baktığında kaybettiği zamana bakar ve bu zamanın geri getirilemez olduğunun farkına varır. Bu durumdan dolayı kendini suçlar. Yapılacak işe başlamamaktan dolayı pişmanlık duyar ve zamanında başlasaydı bunların başına gelmeyeceğini anlar.
 - b) “Her şeyi yapıyorum ancak...”: Öncelik sıralamasında sonlarda yapılması gereken iş o anda yapılır ve bu durum kronik ertelemecilerin sık yaptığı bir davranıştır.
 - c) “Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum”: Erteleme yapan birey ertelediği görev ve sorumluluklardan daha eğlenceli etkinliklere yönelir. Eğlenceli etkinlikleri gerçekleştirirken ertelediği işleri aklına düşer ve suçluluk, korku, kaygı gibi duyguları yaşamaya başlar.

- d) “Umarım hiç kimse öğrenmez”: Zaman geçtiği halde hiçbir şey yapmamış olan erteleme bu durumdan dolayı utanır ve kimsenin içinde bulunduğu durumu bilmemesini ister. Çalışmadıkları halde yoğunmuş gibi görünür ve ertelemelerini haklı göstermek için yalan söyler.
4. **Aşama:** “Hala zaman var”:Erteleme yapan birey yaşadığı utanç ve suçluluk duyguları içinde hala görevlerini tamamlamak için yeterli zamanının var olduğu olduğuna ilişkin umutlarını sürdürür.
5. **Aşama:** “Bende bir sorun var”: Bu aşamada erteleme birey umutsuzluğa kapılmış ve iyi niyet, utanç, suçluluk yerini korkuya bırakmıştır. Erteleme yapan birey bu aşamada kendi dışında herkeste şans, cesaret, disiplin, zekâ gibi niteliklerin olduğunu düşünür.
6. **Aşama:** “Son seçim.” Yapmak ya da yapmamak, ya hep ya hiç: Bu aşamada birey görevi yapmak ya da yapmamak arasında seçim yapar. Kalan sürede işi tamamlayamayacağını düşünen birey işi yapmaktan vazgeçer. Birey zaman daralmasına rağmen görevini tamamlamayı da tercih edebilir. Erteleme nedeniyle hissettiği baskı iyice artan birey hemen görevi yerine getirmek için harekete geçer. İş yapmaya başlayan birey bu süreçte “bu o kadar da kötü değilmiş, neden daha önce başlamadım” demeye başlar, kişi bir iç rahatlaması hisseder.
7. **Aşama:** “Bir daha asla ertelemeyeceğim”: Yapması gereken görevlerini terk etmesi ya da tamamlamasının ardından rahatlamaya başlayan birey, bir daha çalışmalarında planlı olacağına ve erken başlayacağına ilişkin kendine sözler verir. Sonuç olarak, erteleme döngüsü bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle son bulur. Fakat erteleme yapan birey, yeni bir görev ve sorumlulukla karşılaştığında, bu döngüyü tekrardan yaşamaya başlar (Burka ve Yuen 1983).

2.2. Erteleme Davranışı

2.2.1. Erteleme Davranışı ve Türleri

Günümüz toplumundaki bireylerin en önemli sorunlarından biri erteleme davranışdır. İnsan çeşitli sebeplerden dolayı yapması gereken günlük işlerini ve uzun vadede yapması gereken ödevlerini sorumluluklarını, görevlerini yapması gereken zamanda değil de ileri bir tarihte yapmak üzere erteler. Bu durum erteleme davranışını ortaya çıkmasına neden olur. Alan yazında da genellikle yapılması

gereken işin ileri bir tarihte yapılması olarak tanımlanan erteleme davranışı araştırmacılar tarafından türlere ayrılmıştır.

Erteleme davranışının yaygın şekilleri bulunmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977).

- 1. Akademik Erteleme Davranışı:** Sınavlara hazırlanma, dönem ödevleri yapma gibi görevleri son anda tamamlamak olarak tanımlanır.
- 2. Kararsal Erteleme Davranışı:** Bir konuda zamanında karar vermede yetersizlik olarak tanımlanmaktadır.
- 3. Nevrotik Erteleme Davranışı:** Yaşamda ciddi ve önemli konularda karar vermeyi geciktirme eğilimi olarak tanımlanmıştır.
- 4. Kompulsif Erteleme:** Bireyin hem davranışsal hem de kararsal erteleme yapması olarak tanımlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde yaygın sınıflandırmanın dışında araştırmacılar tarafından erteleme davranışı farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Chun ve Choi (2005) ertelemecileri sınıflandırmıştır ve ertelemecileri pasif ertelemeciler ve aktif ertelemeciler diye ikiye ayırmıştır. Erteleme eğiliminde olmayan pasif ertelemeciler, sürekli karar vermede sorun yaşadıkları için yapmaları gereken işi, bir ödevi, projeyi, görevi bitmesi gereken sürede bitiremezler. Aktif ertelemeciler de karar vermede sorun yaşamazlar ama sürekli bir erteme eğilimi gösterirler. Pasif ertelemeciler görevlerini zamanında bitiremezken aktif ertelemeciler görevlerini yerine getiremezler ve sonuç olarak her iki erteme gurubu da erteleme davranışı gösterip görevlerini yapmayı aksatmaktadır.

Ferrari ve arkadaşları (1995) ertelemeyi, işlevsel ve işlevsel olmayan olarak ikiye ayırırken (aktaran Berber Çelik, 2014) konuyla ilgili alan yazını incelendiğinde erteleme temel olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Vestervelt (2003 aktaran Çakıcı 2003) kişilik özelliği olarak erteleme ile durumsal erteleme olarak iki başlıkta ele almıştır.

Kişilik Özelliği Olarak Erteleme: Lay (1986) erteleme davranışı kişinin kişilik özelliği olarak ağırdan alma davranışına veya ertelemeye yatkınlığının olması, yapılması gerekenleri işleri ve ulaştırılması gereken amaçları sonraya bırakma ya da erteleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (aktaran Oran, 2016). Bu tanımdanda anlaşıldığı üzere kişilik özelliği olarak erteleme yaşamın her anında ve her

alandayapılması gereken bir görevi, işi bir başka zamana erteleme bir erteleme eğilimidir.

Durumsal Erteleme: Kişilik özelliği olarak erteleme türünün aksine durumsal ertelemelerde hayatın bir alanında yapılan erteleme türüdür. Akademik erteleme bu erteleme türünün bir alt türüdür.

2.2.2. Erteleme Davranışı Nedenleri

Yaşamımızı her yönüyle etkileyen erteme davranışının çeşitli nedenleri vardır. Literatür incelendiğinde birçok nedenin ortaya konulduğu görülmektedir. Erteleme davranışının en önemli nedeni ise zaman yönetimi olduğu belirtilmiştir. Duru, Buluş ve Duru (2006) tarafından yapılan çalışmada kötü zaman yönetiminin akademik erteleme davranışının nedenlerinden biri olduğu belirtilmiştir. Balkıs (2007) "Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, entemel nedenin, bireyin zamanını yönetmedeki yetersizliği olduğu görülmektedir. Bir işe konsantre olmada güçlük çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma erteleme eğiliminin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Erteleme eğiliminin üçüncü nedeni, bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik olumsuz algılamalarıyla ilişkili kaygı ve korkusudur. Erteleme eğiliminin bir diğer nedeni ise, bireyin kendisine ve performansına ilişkin geliştirdiği gerçekçi olamayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimidir." diye belirtmektedir. Ferrari, Dorozsko ve Joseph (2005) ise erteleme davranışının zayıf zaman yönetiminden daha karmaşık bir durum olduğunu belirtmektedirler.

Dryden (2000), ertelemenin nedenlerini aşırı mükemmeliyetçilik, başarısızlık ya da başarı korkusu, onaylanmama kaygısı, işin yaratacağı bireysel yükten çekinme, işle ilgili yetkinliğe yönelik oluşan kaygı ve özerklik isteği olarak belirtmektedir. Emmett (2004) ise işleri ertelemeye yönelik işin sevilmemesi, güdülenme eksikliği, mükemmeliyetçilik, başarı korkusu, değişim korkusu, bireylerin iş yüklerinin yoğunluğu gibi altı neden belirtmektedir.

Ertelemenin nedenleriyle ilgili çalışmalara baktığımız zaman yönetimi konusunda yetersizlik (McCown, Petzel, Rupert 1987), amaç ve hedef belirleyememe ve

motivasyon eksikliği (Balkıs, 2006; Kağan, 2009), cinsiyet (Akkaya, 2007; Aydoğan, 2008; Çetin, 2009, Balkıs, 2006), mükemmeliyetçilik (Çakıcı, 2003; Sarıoğlu 2011), başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984), düşük özsaygı (Çakıcı, 2003), düşük yeterlilik algısı (Gülebağlan, 2003), kaygı (Güner, 2008) gibi değişkenler üzerinde durulmuştur.

Sonuç olarak, erteleme davranışının nedenlerine baktığımızda genellikle zaman yönetimi, amaç ve hedef belirleyememe kaygı, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, düşük yeterlik algısı, depresyon, öz saygı gibi önemli etkenle karşılaşmaktayız.

2.2.3. Erteleme Davranışının Boyutları

İlgili alan yazın incelendiğinde erteleme davranışının tek bir boyutta olmadığı görülür. Ertelemenin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olma üzere 3 boyuttan meydana geldiğini görmekteyiz. Bu boyutlar her bireyde farklı bir nedenle ortaya çıkmaktadır. Erteleme eğilimi davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutları olan karmaşık bir süreçtir (Gülebağlan, 2003). Bu boyutlar şöyle açıklanabilir:

Davranışsal Boyut: Ertelemenin davranışsal boyutuna vurgu yapan araştırmacılar ertelemeyi; ertelemeyi, geciktirilen görevlerdeki davranış, belli bir zaman içinde yapılması gereken işin geciktirilmesi veya bitirilmemesi olarak ele almıştır (Schouwenburg 1995; Knaus, 1998; Tuckman, 1991: aktaran Yılmaz, 2016). Erteleme davranışı, bireyin niyet ettiği davranışı yapmamasıdır (Binder, 2000). Bu boyuta göre bireyin yapması gereken işler yavaşlayacak, akademik görevleri ertelenecek ve bitirmesi gereken işler yarım kalacaktır. Bunu sonucunda birey yapacağı işler için harcayacağı vakti hoşça giden etkinliklerle harcamış olacaktır.

Bilişsel Boyut: Ertelemenin bilişsel boyutu, yapılması amaçlanan davranış ile gerçekleştirilen gerçek davranış arasındaki tutarsızlıktır (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Çakıcı' ya (2003) göre ertelemenin bilişsel boyutu, göreve ilişkin bireyin niyetleriyle, amaçlarıyla veya öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır.

Ferrari ve diğeri (1995), bilişsel çarpıtmaların akademik erteleme davranışına katkı sağladığını belirtirken; Lay (1986), kişinin önceliği daha az olan bir işi önceliği daha fazla olan bir işten önce yapıyorsa bu kişinin ertelemeci bir yapıya sahip olduğunu; önceliği daha fazla olan iş yerine önceliği daha az olan işe daha fazla vakit ayırarak yapması ertelenen iş için bir bahane ya da mazeret olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, ertelemenin bilişsel boyutunu bilinçli olarak, belli sebeplerle ve gerekçelerle yapılacak işin ertelenmesi ve bu ertelemede önemsiz işlerle önemli işler arasında yapılacak tercihten kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Duyuşsal Boyut: Ertelemenin bilişsel boyutunda bireyler erteleme davranışlarının farkına vardıkları zaman; yetersizlik, kendini reddetme, utanç duyma, suçluluk, hilekârlık hissi, gerginlik, panik hislerini ve çaresizlik, depresyon, üzüntü, kin, hayal kırıklığı ve kızgınlık yaşadıkları belirtmiştir (Binder, 2000; Knaus 1998).

2.2.4. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar

Erteleme davranışı farklı kuramlar tarafından farklı açılardan incelenmiş ve ortaya konulmuştur. Her kuramın kendine göre bir bakış açısı vardır. Bu bölümde de genel erteleme ve akademik ertelemenin kuramlar açısından nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır.

2.2.4.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Erteleme olgusuna yönelik ilk açıklamalar psikoanalitik kuramdan gelmektedir. Freud ve Freud'un izlediği yolu takip eden araştırmacılar kaçınma (avoidance) kavramı üzerinde önemle durmuşlardır. Freud kaygının, bastırılmış ve yıkıcı olan bilinçaltı duyguların egoya gönderilen uyarı sinyalleri olduğunu belirtmiştir. Kaygı durumunda egonun birçok savunma mekanizmasını kullandığını belirtmiştir. Freud, kaçınılan ya da tamamlanmayan görevlerin aslında egoyu tehdit edici niteliği olduğu için, bireyin kaçınma (erteleme) davranışı gösterdiğini iddia etmiştir (Ferrari ve diğeri, 1995; Birner, 1993). Kısacası psikoanalitik kurama göre erteleme davranışı,

egonun kaygı durumunda tehdit edici durumlara karşı kendini korumak için göstermiş olduğu davranıştır.

Freud'a göre, nevrotik davranış özellikleri gösteren kişinin temel yaşam biçimi, günlük yaşamın sorunlarıyla uğraşmaktan çok onlardan kaçınmaya yöneliktir. Bazı kişilerde bedensel yakınmalar başarısızlıklara neden olarak gösterilir. Tüm düşünce ve davranışlar, yetersizlik duygularıyla yüzleşmemeyi sağlayarak bir örüntü içindedir. Ne var ki, bu kaçınma davranışları çoğu kez gelişimi engellediği gibi var olan güçlüklerin giderek pekiştirilmesiyle sonuçlanır (Geçtan, 2003).

2.2.4.2. Psikodinamik Yaklaşım

Psikodinamik yaklaşıma göre erteleme davranışına çocuğun yetiştirilme tarzı yani çocukluk yaşantısı, anne baba tutumu, başarı ve başarısızlık korkusu, aşırı kontrol kurma, babanın otoriter tutumu gibi durumların neden olduğu belirtilmektedir.

Psikodinamik yaklaşımın öncülerinden olan Missildine' ye (1963) göre erteleme davranışı ailelerin çocukları yetiştirme tarzından ve ailelerin yanlış tutumundan kaynaklanmaktadır. Anne babaların çocuklarına aşırı yüksek derecede başarı hedefleri koymaları, bunlarla ilgili gerçekçi olmayan beklentilere girmeleri ve bunu da anne baba onayına bağlamalarının çocukta erteleme davranışı görülmesine neden olduğunu öne sürmektedir. Bu şekilde yetişen çocuklar ise başarısız olduklarında kaygıya kapılıp kendilerini değersiz hissetmektedirler.

Burka ve Yuen'de (1983) Psikodinamik yaklaşıma göre başarı yönelimli batı toplumlarında oldukça yaygın olan başarı ve başarısızlık korkusunun erteleme davranışına yol açtığını belirtmektedirler. Ferrari ve Olivetti' nin (1993) yapmış olduğu çalışmada ise ertelemenin nedeni otoriter aile tutumunun neden olduğu belirtilmektedir. Ferrari ve Olivetti (1993) 84 ergen kız üzerinde yaptıkları araştırma ile araştırmaya katılanların erteleme puanları ile anne ve baba otoriter tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

2.2.5.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel Davranışçılar, ertelemenin, kişilerin sahip olduğu akılcı olmayan düşüncelerden ya da inançlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977 aktaran Uzun Özer, 2009). Ertelemenin bilişsel boyutunda araştırmacılar, bireyin niyeti, amacı ya da önceliği ile performansı arasında uyumsuz bir durumun olması gerektiğini vurgulamaktadır (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994 aktaran Gürültü, 2016). Yani bireylerin akılcı olmayan düşünceleri ve amaçlarının hedeflerinin ve bu doğrultuda gösterdikleri performansın uyumsuz olması bireyin yetersizlik duygusuna kapılıp erteme davranışına yönelmesine neden olmaktadır.

Bilişsel yaklaşımda erteleme davranışı gösteren bireylerin sürekli izledikleri on bir adım vardır. Ellis ve Kanus (1977) bu adımları şöyle sıralamışlardır:

1. Erteleme yapan bireyler görevi yapmaya istekli olurlar.
2. Aldıkları görevi yapmaya kesin karar verirler.
3. Görevi yapmayı gereksiz şekilde ertelerler.
4. Ertelemenin yarar sağlamadığını fark etmezler.
5. Yapmayı istedikleri görevi, işi ertelemeye devam ederler.
6. Erteleme eğilimi için kendilerine sinirlenirler.
7. Ertelemeye devam ederler.
8. Görev ve işlerini son teslim tarihine yakın bir zamanda bitirmeye çalışırlar ama bitiremezler.
9. Erteleme davranışından dolayı kendilerini rahatsız mahcup hissederler.
10. Erteleme yapmayacaklarına dair kendilerine söz verirler.
11. Bu aşamadan sonra yeni bir görevde, işte tekrar erteme davranışı gösteriler.

Bu basamaklar akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin bir sonucu olarak yaşanan depresyon, kaygı, çaresizlik duyguları ve bu duyguların neden olduğu özgüven yokluğu ve değersizlik hissi bir kısır döngü halinde tekrar eder durur (Ellis ve Knaus, 1977).

2.2.4.4. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı görüşü benimseyen kuramcılar ertelemeyi, kişilere kısa dönemli haz sağlayan öğrenilmiş bir davranış olarak ifade etmektedirler (Lamba, 1999 aktaran

Uzun Özer, 2009). Diğer bir ifadeyle davranışçı ekolün savunucuları, erteleme davranışını açıklarken güdü, pekiştireç, ceza ve ödül kavramlarını vurgulamaktadırlar (Akkaya, 2007). Davranışçı yaklaşımı benimseyen kuramcıların genel değerlendirmesine göre, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak gelişir ve davranış değiştirme pekiştirme yoluyla gerçekleşir. Yani bir davranış varsa, bu davranış pekiştirilerek ortaya çıkmıştır. Davranışçı kurama göre erteleyen öğrencilerin, muhtemelen başarılı ertelemecilik geçmişleri vardır (Kağan, 2010). Anlaşıldığı üzere davranışçı yaklaşıma göre erteleme davranışı gösterilmesi ya da erteleme davranışından kaçınma da bireyin maruz kaldığı ödül, ceza, pekiştireç sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yani öğrenilmiş geçmiş yaşantılar ise bireyin bu tür davranışları sergilemesine neden olduğunu belirtebiliriz. Kandemir 'e (2010) göre de erteleyen kişiler erteleme yaparak olumlu sonuçlarla karşılaşmış ve sonuç erteleme davranışını pekiştirmiştir.

2.2.4.5. Gestalt Yaklaşımı

Gestalt yaklaşımının en önemli katkısı şimdi ve burada'ya vurgudur. Gücün, kuvvetin şimdi ve burada olduğu tezi savunulmaktadır. Öğretilmesi en zor gerçek, anın şimdi var olduğudur. Birçok insan için anın gücü kaybedilmiştir. Anda olmak yerine insanlar geçmişlerine yas tutmak için enerjilerini harcarlar ya da gelecekle ilgili sonsuz planlar yaparlar (Voltan Acar, 2004).

2.2.4.6. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre, erteleme davranışı; öz farkındalık, özgürlük ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Öz farkındalığa sahip olmayan bir birey davranışlarının sorumluluğunu almayacaktır dolayısıyla yapması gereken bir işi ya da davranışı, erteleme durumunda bırakacaktır. Böylece, erteleme davranışı içerisinde bulunan kişinin özgürlüğü de kısıtlanmış olacaktır. Öz farkındalığa sahip olmayan birey, içinde bulunduğu anın farkında değildir. Yani kişi, “şimdi ve burada” içerisinde değildir. Şimdi ve burada, yaşanan anın farkında olmayı, geçmişte ya da gelecekte değil, o anda yaşamayı ifade etmektedir. Varoluşçu yaklaşımda, kişide değişim olması için davranışının sorumluluğunu alması gerekir. Kişinin davranışını

sahiplenmesi, geçmişiyile barışık olmasıdır. İnsanın kendisiyile barışık olması, özgün olduğunu hissetmesidir. Dolayısıyla, sürekli olarak erteleme davranışında bulunan birey kendisiyile barışık olmayan bir kişidir (Aydoğan, 2008: 19).

2.3. Akademik Erteleme Davranışı

Ertelemenin tanımı, genellikle yapılması gereken işlerin başka bir zamana bırakılması olarak yapılmaktadır. Akademik erteleme davranışı ise en çok yapılan erteleme türüdür ve daha çok ödevlerin geç yapılması, sınavlara zamanında çalışmama projeleri zamanında tamamlamama gibi akademik konularla ilgili durumlar akademik erteleme davranışı olarak ifade edilmektedir. Birçok araştırmacı da bu doğrultuda akademik erteleme davranışını tanımlamıştır.

Üniversite yaşamında öğrencilerin alması gereken birçok görev ve sorumluluk bulunmaktadır. Bu sorumlulukların en önemlilerinden biri de akademik görevlerini yerine getirmeleri ve kendilerinden beklenen düzeyde başarı sağlamalarıdır. Ne var ki, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri akademik çalışmalarındaki olası erteleme davranışlarıdır (Özer, 2005 aktaran Akbay ve Gizir, 2010). Bireylerin okul yaşamıyla ilişkili olarak yaptığı erteleme davranışları, “akademik erteleme” olarak bilinmektedir (Kandemir, 2012).

Ertelemenin bir türü olan akademik erteleme davranışı, akademik kökenli görevleri içermekte ve akademik işlerin bazı gerekçelere dayandırılarak geciktirilmesidir (Akdemir, 2013 aktaran Gürültü, 2016). Solomon ve Rothblum (1984) ise, akademik erteleme davranışını sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli sebeplerle geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda da aynı doğrultuda akademik erteleme davranışı, bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamaması olarak tanımlanmaktadır (Senecal ve diğerleri 1995).

2.3.1. Akademik Erteleme Davranışının Nedenleri

Literatür incelendiğinde akademik ertelemenin nedenleri hakkında araştırmacılar tarafından birçok sonucun ortaya konulduğu görülmektedir. Ertelemenin nedenleriyle

ilgili çalışmalara bakıldığında başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984), uygun olmayan ortamlarda çalışılması (Lay, Knish ve Zanatta, 1992), düşük akademik performans (Ackerman ve Gross, 2005), olumsuz değerlendirme korkusu (Saddler ve Buley, 1999), bireyin kişisel ilgisi (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007), akılcı olmayan düşünceler (Bridges ve Roig, 1997), sorumluluk duygusu (Lee ve diğerleri 2006), benlik saygısı (Balkıs ve Duru, 2010; Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Kandemir, 2010), kaygı (Aitken, 1982; Aydoğan, 2008; Ekşi ve Dilmaç, 2010), düşük yeterlilik algısı düşük yeterlilik algısı (Gülebağlan, 2003), mükemmeliyetçilik (Çakıcı, 2003; Akkaya, 2007), depresyon (Akkaya, 2007), motivasyon eksikliği (Balkıs, 2006; Kağan, 2009), öz düzenlemedeki başarısızlık veya yetersizlik (Baumeister, Schmeichel ve Vohs, 2007; Strunk ve Steele, 2011.), sınav kaygısı (Scher ve Ostarman, 2002) cinsiyet (Akkaya, 2007; Aydoğan, 2008; Çetin, 2009) gerçekçi olmayan algı ve beklentileri (Yakub, 2000) gibi nedenlerin olduğu görülmektedir.

2.3.2. Akademik Erteleme Davranışının Yaygınlığı

Akademik erteleme, öğrenciler arasında yaygın olarak görülen ve öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyen bir sorundur (Onwuegbuzie, 2004). Araştırmalarda görülen sonuçlar neticesinde üniversite öğrencilerinde ertelemelerin çok olduğu görülmektedir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986 aktaran: Bulut ve Ocak, 2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin % 40' tan fazlasının yüksek düzeyde ertelemeci olduğu tespit edilmiştir. Ellis ve Knaus (1977 aktaran: Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu, Gürol, 2015) yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin %95' inin kendilerini erteleme davranışı gösteren bir birey olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. O'Brien (2002) ve Steel ise (2007 aktaran: Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu, Gürol, 2015) yapmış oldukları çalışmalarda Amerika'daki üniversite öğrencilerinin % 95' inin bir işe başlamadan önce ya da tamamlarken erteleme davranışı gösterdiklerini belirlemişlerdir. Türkiye'de ise öğrencilerin % 80' inin her gün en az bir saat işlerini erteledikleri tespit edilmiştir (Klassen ve Kuzucu, 2009 aktaran: Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu, Gürol, 2015). Türk üniversite öğrencilerinde ise, bu oranın yaklaşık % 50 olduğu tahmin edilmektedir (Balkıs ve Duru, 2009; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009 aktaran: Özer ve Altun, 2011).

2.3.3. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları

Erteleme davranışı beraberinde kaygı, üzüntü, yetersizlik düşüncesi, pişmanlık, öz güven eksikliği, akademik olarak gerileme gibi birçok olumsuz sonuç getirmektedir. Birey bu olumsuz sonuçlarla karşılaştığında bir daha erteleme yapmayacağını söylese de her defasında tekrar tekrar bu döngüyü yaşar.

Yapılan araştırmalarda iç denetim odağı ve dış denetim odağı olan öğrencilerin bir görevi ertelemeyip ertelediği konusunda araştırmalar yapılmıştır. Jansenn ve Cartoon (1999 aktaran: Aydoğan, 2008); iç denetim odağına sahip olan öğrencilerin, dış denetim odağına sahip öğrencilerden ödevlerini daha önce yaptıkları ve ertelediklerini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar neticesinde genel olarak erteleme sonucunda stres ve hastalıklar (Tice ve Baumeister, 1997; Shanahan ve Neufeld, 2010), depresyon (Van Eerde, 2003), Ödevin teslim tarihini kaçırma ve düşük akademik performans (Beswick ve diğerleri, 1988; Beck ve diğerleri, 2000) gibi durumların yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca akademik gelişimde aksama ya da gerileme, iş hayatında problemler, düşük verim, ikili ilişkiler de gerginlik gibi sonuçlar da görülebilir (Haycock, McCarthy, Skay, 1998).

2.4.Öz Yeterlik Kavramı

Bandura Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı' nda öz yeterlik kavramını ilk ortaya atan ve bu kavramı tanımlayan ilk kişidir. Öz yeterlik kavramı, Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramı' nda öne çıkan ve birçok çalışmada kullanılan önemli bir değişkendir. Bandura öz yeterlik kavramdan ilk kez 1977 yılında "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde bahsetmiştir.

Öz yeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişililerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce, ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002 aktaran: Kurbanoglu, 2004). Senemoğlu' na (2004) göre ise öz yeterlik, "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneği ve kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısını, inancını ifade etmesi " olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik bireylerin belirli eylemleri yapmak veya bazı işleri başarmak için yeteneklerine

duydıkları güven düzeyleridir (Bandura, 1997 aktaran: Yalmanlı ve Aydın, 2014). Bir kişinin öz yeterliği ne kadar güçlü olursa, zorluklarla başa çıkabilme becerisi o kadar güçlü olur (Bandura ve Adams, 1977 aktaran: Yalmanlı ve Aydın, 2014).

Öz yeterlik, bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır. Yani birdiğer ifadeyle bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır. Algılanan yeterlik, bireyin zorluklarla karşılaştığında göreve ne kadar devam edeceğini ve azmini de biçimlendirir (Yılmaz, 2010). Alabay' a (2006) göre de öz yeterlik, bireyin bir sorunla karşılaştığında sorunu çözmek için ne derece çaba harcayacağı ve ne derece ısrarcı olacağını göstergesidir.

Sonuç olarak öz yeterlik bireyin bir davranışı veya bir beceriyi yapabileceğine olan inancıdır. Kişinin yapması gereken bir işle karşılaştığında ya da herhangi bir konuda onların üstesinden gelip gelemeyeceğini bilmesi başka bir ifadeyle kendi yeteneklerinin, eksiklerinin farkında olmasıdır. Yani Bandura' nın (1997) da belirttiği gibi öz yeterlik kendilik inancıdır.

2.4.1. Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterlik birbiri ile etkileşimde olan dört bilgi kaynağından oluşmaktadır. Bunları; doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, bireyin fiziksel ve duygusal durumu olarak sıralayabiliriz. Bandura (1986) öz yeterliğin oluşmasında bu dört bilgi kaynağının etkili olduğunu belirtirken, bu kaynakların en kuvvetli olan kaynağın tam ve doğru deneyimler olduğunubelirtmiştir. Belirtilen kaynaklar sırasıyla şöyle açıklanabilir:

1. Doğrudan Deneyimler: İnsanlarda güçlü bir öz yeterlilik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Olumlu yaşantılar ilerde yaşayacağı benzer durumlar için bireyde öz yeterlilik inancının oluşmasını destekler (Arseven, 2016). Yalmanlı ve Aydın' da (2014) aynı doğrultuda etkili bilgi kaynağı olan geçmiş yaşantılar kişinin önceki performansının sonuçlarını değerlendirmesidir. Başarılı olarak değerlendirilen sonuçlar öz

yeterliği artıracadıını belirtmektedirler. Yani birey geğmiş yaşantıları sonucunda edinmiş olduğu deneyimler neticesinde bir işi yapıp yapamayacağı konusunda bir fikir sahibidir ve bu durum bireyin izleyeceği yolda nasıl adım atması konusunda zorlanmadan devam etmesini sağlar. Bu durum da bireyde gúclú bir öz yeterlik oluşmasına neden olur.

2. Dolaylı Yaşantılar: Doğrudan deneyimlerde bireyin kendi yaşadıklarından edindiği tecrübeler önemliyken bu kaynakta bireyin başkalarından edindiği gözlemediği tecrübeler önemlidir. Birey bir modeli gözleyerek edindiği yaşantılar sonucunda karşılaştığı sorun karşısında nasıl bir yol izleyeceği kararına vardığı bir kaynaktır. Bu kaynakta birey gözlediği modelden çıkarımlar yaparken bunların başarıya ulaşması için bireyle modelin benzerliği önemlidir. Bandura' ya (1994 aktaran Vardarlı, 2005) göre modele benzerlik arttıkça modelin başarı ya da başarısızlığı, bireyin kendi yeterliği hakkında vereceği kararda etkili olacaktır. Birey model ile kendisi arasında farklılık görüyorsa modelin davranışı ve bu davranışın oluşturduğu sonuçtan daha az etkilenecektir.
3. Sözel İkna: Arseven' e (2016) göre bireyin bir etkinliğe ilişkin başarılı olup olamayacağına ilişkin teşvik, nasihatler bireyin öz yeterlik algısını etkilemektedir. Gerçekçi olmayan teşviklerin, bireyin sergileyeceği tüm çabaya karşın bireyin yaşayacağı başarısızlık nedeniyle bireyde öz yeterliğin hızlı bir şekilde dúřmesine neden olacağını belirtmektedir. Senemoğlu' na (2007) göre de bireyin başarabileceğine veya başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihat ve öğütler öz yeterlik algısını etkiler.
4. Bireyin Fiziksel ve Duygusal Durumu: Bireyin bir davranışı yaparken o andaki fiziksel durumu ve içinde bulunduğu üzüntü, kaygı ve stres gibi durumlar öz yeterliğini etkilemektedir. Zayımoğlu Öztürk, (2011) bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artıracadıını belirtmektedir.

2.4.2. Öz Yeterliğin Gelişimi

Bireyin bir işle karşılaştığında kendi performansının, yeteneklerinin, farkında olması ve ona göre davranması olarak açıldığımız öz yeterliğin çocukluktan başlayan ve hayat boyu devam eden bir gelişim süreci vardır. Öz yeterliğin kaynağı olan ve gelişmesinde etkili olan doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, psikolojik durum gibi unsurlar da öz yeterliğin gelişmesinde etkilidir. Birey hayat boyu birçok sorumluluk almakta ve bu sorumluluklar neticesinde yapması gereken birçok işle karşı karıya kalmaktadır. Bunların üstesinden gelip gelmeyeceği konusunda da edindiği doğrudan ve dolaylı deneyimler, içinde buldukları kaygı, endişe, fiziksel rahatsızlıklar gibi durumlar etkili olmaktadır.

Öz yeterliğin gelişmesinde öz yeterlik kaynakları dışında bireyin ailesi, öğretmenleri, gördükleri ilgi çevresinde etkili olmaktadır. Sosyal bir varlık olan bireyin çevrede karşılaştığı her sorumluluk onun öz yeterliğini sorgulamasına ve artıp azalmasına etki eder.

Bandura'ya göre (1994 aktaran Karabacak, 2014) bireyin öz yeterlik gelişimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır:

1. Kişilik Algısı: Doğduğu andan itibaren çevreye bağımlı olan birey çevresini kontrol altına alarak temel gereksinimlerini karşılamaya çalışır (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014). Yani eylemleri neticesinde farklı durumlar ve tepkilerin ortaya çıktığını gören birey gereksinimini karşılamak için eylemde bulunur. Bu eylem olumlu sonuçlanırsa öz yeterlik güçlenir.
2. Aile: Bireyin yapabileceklerinin farkına vardığı ilk topluluk ailedir. Birey ailenin diğer bireylerini gözlemleyerek, taklit ederek ve uygulayarak becerilerini geliştirir (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014). Yani ailenin bireye nasıl bir ortam kurduğu önemlidir. Doğrudan yaşantı ve deneyimin önemli olduğu öz yeterlikte bireyin yetiştiği ortamın imkânları ne kadar iyiye ve bireye ne kadar çok yaşantı zenginliği veriyorsa öz yeterliğin gelişimi açısından o kadar iyidir.
3. Arkadaş Çevresi: Aileden sonra bireyin öz yeterliğini geliştirmesini en çok etkileyen topluluk arkadaş çevresidir. Birey arkadaş ortamında sosyalleşir ve

deneyimler kazanır (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014). Yani dolaylı yaşantılar sonucunda birey model aldığı kişiden deneyim kazanır ve çıkarım yapar. Çocuk arkadaş çevresinde kendine en çok benzeyeni örnek alır ve onun davranışları neticesinde edindiği yaşantılar öz yeterliğin gelişmesinde etkili olur.

4. Okul: Okul öğrencinin bilişsel becerilerini geliştirdiği, kültürlenme ve sosyalleşme sürecine katkı sağladığı, akademik başarıyı yakalayacağına olan inancını yani öz yeterliğini geliştirdiği diğer bir yerdir (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014). Ayrıca öğretmenler de okulda bireyin ders içi ve dışında gerekli ilgiyi gösterip mesleki becerileri aracılığıyla doğrudan ve dolaylı yaşantılar edinmesini sağlaması öz yeterliğin gelişmesinde etkili olabilir.
5. Deneyimler: Bireyin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlarla başa çıkma yolları sonucunda edindiği deneyimler onun öz yeterlik algısının gelişmesini sağlar (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014). Birey deneyimler neticesinde çeşitli işlerin sorumluluğunu alması gerektiğinin farkına varabilir.
6. Öz yeterlik Gereksinimi: Ergenlik sonrası genç yetişkinlik döneminde birey yaşadığı ilişkilerden ve iş yaşamında karşılaştığı problemlerle başa çıkmayı öğrenir (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014).
7. Geçmiş Yaşantılar: Yaşla beraber bireyin beceri ve fiziksel aktivitelerinde azalmanın meydana gelmesiyle birlikte birey bu aktivitelerin yerini dolduracağı farklı becerilerle öz yeterlik algısını geliştirir (Bandura 1994 aktaran Karabacak, 2014).

2.4.3. Öz Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler

Öz yeterlik bireyin bir sorunla karşılaştığında veya bir görevi yerine getirmesi gerektiğinde bireyin o görevi yaparken sorunun üstesinden gelmeye çalışırken nasıl düşündüğü, nasıl hissettiği, süreçte kendini nasıl güdeleyip motivasyon sağladığıyla ve çözüm yolu bulurken nasıl seçim yaptığıyla ilgilenmektedir. Bandura (1994) öz

yeterliği harekete geçiren süreçleri; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci olmak üzere dört süreci belirtmiştir.

z yeterliği harekete geçiren süreçlerden bilişsel süreçlerde birey bir durumla veya bir görevle karşılaştığında onu nasıl bir yol izleyeceğini düşünür ve karar verir. Bu süreçte birey eylemi gerçekleştirirken karşılaşılan problem için bir senaryo beliler ve bu senaryoyu gerçekleştirmeye çalışır. Bu senaryo amaçlı ve planlıdır. Bandura' ya (1989 aktaran Karaköse, 2011) göre algılanan zyeterlik ne kadarglyse, bireyler kendilerine o kadar mücadeleci amaçlar belirlerler. Güçlü z yeterliğe sahip olan bireyler için değişmeyen diğer bir unsur da, amaçlarına karşı duydukları güçlü sorumluluk duygusudur. Yani Birey bu kontrol ve belirlenmiş amaçlarla olası sorunları önceden tahmin eder ve karşılaşılacak sorunları önlemiş olur.

z yeterliği harekete geçiren ikinci süreç motivasyonel süreçtir. z yeterliği yksen olan birey bir sorunla karşılaştığında öz yeterliği düşük olan bireye göre daha çok ve çabuk gdlenecektir. Kendini sorunla baş edebilecek yeterlikte gören birey o sorunla bilişsel süreçte yaptığı plan ve çizdiği yolla nasıl ilerleyeceğini bilir ve bu durumda motive olma derecesini yükseltecektir. Bandura da (1994 aktaran Vardarlı, 2005) bu konuda insanlar önce neleri yapabilecekleri hakkında inançlar oluşturarak yapabileceklerine dair karar verirler ve bu kararları gerçekleştirecek hareket tarzlarını benimsediklerini belirtmiştir. Ayrıca bireyin kapasitelerine olan inançları ne kadar güçlüyse, gösterdikleri çaba da o kadar fazla ve dayanıklı olmaktadır (Bandura,1988 aktaran Karaköse, 2011).

z yeterliği harekete geçiren süreçlerden bir olan duygusal süreçte bireyin süreç içinde yaşadığı kaygı, stres, üzüntüyü kapsar. Bir görevle karşılaşan birey onunla başa çıkma sürecinde stres ve kaygı içerisindeyse o görevi başarıyla yerine getirmesi zorlaşacaktır. Bandura' ya (1995 aktaran Vardarlı, 2016) göre duygusal tepkiler, düşünce sürecini değiştirerek eylemleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Ayrıca tepkiler, insanların bir Őeyle başa çıkma ihtimallerine olan inançlarına bağlıdır. Risklerin üstesinden gelebileceğini düşünen insanlar, risklerden daha az rahatsız olur ve muhtemel riskleri kontrol altına alarak stres ve kaygılarını azaltabilirler (Bandura, 1995).

Seçim süreci ise bireyin karşılaştıkları görev ve sorumlulukları seçmede etkilidir. Birey görev ve sorumlulukları seçerken o konudaki öz yeterliğini mutlaka dikkate alacaktır. Bu durumu dikkate almadığında seçtiği görevde başarısızlığa sürüklenmesi ve bu görevleri ertelemesi ya da yapmaktan vazgeçmesi muhtemeldir. Örneğin, birey bir yıllık ödev veya proje ödevinde seçim yaparken öz yeterliğini dikkate alacaktır. “Ben bu görevi yapabilir miyim?” sorusunu kendine soran bir birey yeterliklerini ve yetenekleri doğrultusunda sağlıklı bir seçim yapmış olacaktır. Bu davranış ardından başarı ve güçlü bir öz yeterlik getirecektir.

2.4.4. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Öz Yeterliği

“Öğretmen” sözcüğü Türk Dil Kurumunun “Büyük Türkçe Sözlüğü” nde “mesleği bilgi öğretmek olan kimse, resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse; bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse” olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>). 24. 06. 1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 14. 06. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun Kanunu’ nun 43. maddesinde öğretmenlik şöyle ifade edilmiştir: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”

Tanımlardan da anlayacağımız üzere öğretmenlik bir meslek, bir ihtisas alanıdır. Öğretmenlik örgün veya yaygın eğitimde, resmi veya özel kurumlarda belli amaçları gerçekleştirmek üzere eğitim almış, belli yeterliklere sahip, hem eğitim hem yönetim görevlerine dâhil olan ayrıca Türk Milli Eğitimi’ nin genel açmalarını gerçekleştirmesini sağlayan bir meslektir. Bu söylenenler öğretmenlikle ilgili genel ifadelerdir. Öğretmenlik sadece bu genel ifadeler arasına sıkışıp kalmış bir meslek değildir. Öğretmenler kimsenin gitmeyeceği yere düşünmeden giden ve orasını bir ilim, irfan yuvası haline getiren bir gönül eri, bir eğitim neferidir. Devletin milletine göstermiş olduğu şefkatli yüzüdür. Bir ülkenin kalkınması, gelişmesi, güçlü olması, ahlaklı, çalışkan, milli değerleri benimsemiş bireylere sahip olması o ülkenin eğitim

sistemi içerisinde görev alan, kendini eğitim sisteminin gerektirdiği yeterliklerle donatmış olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen; fedakârlık yapan, özveride bulunan, bir mum gibi etrafını aydınlatan, çocuklara güvenle yürüyebileceği bir yol çizen kişidir. Öğretmen gelecek gemisinin kaptanı ve bu gemiyi geleceğin güvenli limanına ulaştıracak kişidir. Toplumunu şekillendiren, belli bir vizyon kazandıran ve bulunduğu yerde özellikle köy okullarında o yerleşim yerinin insanları için bir lider gibidir. Sürekli yenilenen, değişen bilgilerle dolu bir dünyada yani “bilgi ve değişim çağı” içerisinde yaşamaktayız. Bilgi bombardımanı içinde en doğru bilgiyi aktaracak ve en doğru yönlendirmeyi yapacak kişi öğretmendir.

Bütün bunları gerçekleştiren öğretmenlerin belli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. 24. 06. 1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 14. 06. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun Kanunu’ nun 45. maddesinde yer alan şu ifade üç yeterlikten bahsetmektedir: “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” Öğretmen seçimi Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen bu yeterlikler dikkate alınarak yapılmaktadır. Öğretmen adayları bu yeterlikleri öğretmen yetiştirme sürecinde yani lisans eğitimlerinde alarak mezun olmaktadırlar. Değişen dünya ve ülke koşulları beraberinde belli yeterlik alanlarını gerektiriyorsa bunlar hizmet içi eğitimlerle giderilmeye çalışılmaktadır.

Ekinci (2013: 191 aktaran Dumanlı, 2014) öğretmen özyeterliliğini, kendi alanlarına yönelik öğretme performanslarına ilişkin kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlayabileceğini belirtmiştir. Çetinkaya’ ya (2007) göre eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için ve bazı şartların yerine getirilmesi için; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi koşullar sağlanmalıdır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında enönemli faktördür.

MEB (2017) öğretmen olmanın, öğretmen yetiştirmenin ve öğretmenin millet için önemini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

“Millet olarak güç ve değer kazanabilme, sağlıklı bir toplumsal örgütlenme gerçekleştirilebilme, bilginin belirli amaçlar çerçevesinde etkin olarak öğretilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu durum eğitim ve öğretmen kavramlarını toplumlar için hayati bir hale getirmektedir. Eğitim mevcut değerleri yeni kuşaklara aktararak sosyalleşmeyi sağlamak, bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde bireye yardım ederek kişilik kazanmasını sağlamak, hayatını sürdürebilmek ve toplumsal yaşama katkıda bulunmak üzere bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar ile iş görme alışkanlığı kazandırarak meslek sahibi olmalarını sağlamak gibi birçok önemli işlevi yerine getirir. Eğitim sistemlerinin bu temel işlevleri etkin olarak yerine getirebilmesi sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir ülkede eğitimle ilgili çıktuları iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmene niteliklerini geliştirmekten geçmektedir. Öğretmenler eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati ögesi olduğundan nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı her zaman toplumların gündeminde önemli bir yer tutmuştur (MEB, 2017: 1).”

Sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır (İlhan, 2004 aktaran Taşgın ve Sönmez, 2013). Azar da (2003:1 aktaran Urhan, 2013) bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlığı, eğitim sistemini değişen çağın koşullarına entegre edebilme derecesine bağlıdır. Bu sistem içinde dinamik olarak rol alacak olan kişiler ise öğretmendir. Öğretmenler, içinde bulunduğumuz çağı daha sonraki çağa taşıyacak olan bireylerin yetiştirilmesinde, sistem içinde köşe taşı olarak yer alan kişilerdir diye belirtmiştir. Gelen ve Özer (2008: 43 aktaran Taşgın ve Sönmez, 2013) alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmalarının gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 38 aktaran Melik, 2014). Kısacası bir öğretmenin öz yeterliği için alan bilgisine, mesleki bilgiye, kültürel bilgiye sahip olması ve bunları yerine getirmek için inanca sahip olması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından yapılan çalışmalar neticesinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik, 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Altı ana yeterlik alanı şöyle belirtilmiştir:

- a. Kişisel mesleki değerler ve mesleki gelişim,
- b. Öğrenciyi tanıma,
- c. Öğrenme ve öğretme süreci
- d. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- e. Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- f. Program ve içerik bilgisidir (MEB, 2017).

2.4.5.Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Özellikleri

Yeterlik; bir işi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017). İnsanlar günlük yaşantılar içerisinde karşılaştığı görevleri her zaman yeterli bir şekilde yerine getirememektedir ve her konuda o görevi yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip değildirler.

Öz yeterliği yüksek insanlar karşılaştıkları görevleri yerine getirmek için tereddüt etmeden harekete geçebilir, o görevi erteleme yolunu seçmezler ve nasıl bir yol izleyeceğini belirleyerek zaman ve emek israfı yapmadan en güzel şekilde gerçekleştirmeyi planlayabilirler. Yeterli oldukları görevlerde zorlanmadıkları için de stres ve kaygıdan uzak olurlar. Öz yeterliği düşük insanlar ise sürekli yapmaları gereken görevleri erteleyebilir ve zaman ve bilgi, beceri yetersizliğinden dolayı yüksek kaygı ve stres yaşayabilirler. En sonunda da görevi yapmaktan vazgeçip yarım bırakabilirler.

Etkin bir öğretmen, öğretimin nasıl yapılacağını veya öğretim süresi içerisinde yaşanan sorunları nasıl çözmesi gerektiğini bilen; aynı zamanda bildiklerini nerede, nasıl ve ne zaman kullanacağını farkında olandır (Açıkgöz, 2003 aktaran Keskin 2013).

Düşük düzeyde alan bilgisine sahip öğretmenler sınıfta bilgi seviyesinde eğitim vermekte, öğretmen merkezli yöntemi uygulamakta, öğrencilere sürekli basit, aynı tür sorular sormakta ve dersi kendi dar alan bilgisi çerçevesinde işlemeye

çalışmaktadır. Yüksek düzeyde alan bilgisine sahip öğretmenler ise kavramsal eğitimini benimsemektedir. Ders içinde az ama yoruma açık ve farklı sorular sormakta, öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemekte, öğretmen hâkimiyetinin az olduğu, öğrencilerin cevaplarının değerlendirmeye açık olduğu bir sınıf ortamı yaratmaktadır (William, 1987 aktaran Fettahoğlu ve diğerleri, 2011). Bu durum farklı iki öğretmen tipini ortaya çıkardığı gibi iki farklı öğrenci tipinde çıkarabilir. Bir tarafta sığ örneklerle işlenen sorgulamadan düşünmeden uzak bir ortam varken diğer tarafta tam tersi bir durum oluşacaktır.

Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek veya düşük olması hem lisans döneminde hem de üniversiteyi bitirip mesleğini yapmak üzere atandığında bazı sorunlar yaşamasına sebep olabilir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon gibi alanlara hakim olmayan birey bu mesleği icra ederken illaki zorlanacaktır ve bu durum onu yaptığı işten haz duymasını engelleyebilir ve kendini yetersiz görmesi sonucunda stres, kaygı, bunalım yaşamsına sebebiyet verebilir. Bu durum da dersine girdiği öğrencileri de olumsuz etkileyecektir. Çünkü sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, program bilgisi, materyal tasarımı, çocukların gelişim dönemleri ve psikolojisi, güncel ve kültürel konulardan habersiz, kendi branşının gerektirdiği alan bilgisinden yoksun öğretmen sınıf içinde zaman doldurmaya çalışmaktan başka bir şey yapamayacaktır. Sınıf hem öğrenci hem öğretmen için çekilmez bir hale gelecektir. Etkili bir öğretim için kendini iyi yetiştirmiş, donanımlı öğretmenler gereklidir. Pajares' e (2005: 361 aktaran Telef, 2011) göre öğretmen öz yeterliği, değişik alan ve seviyelerde öğrencilerin başarıma inançlarını ve öğrenci başarısını artırır ve öz yeterlik bulaşıcıdır. Öğrenciler, öğretmenin kendisine olan güven duygusunu kolayca yakalayabilirler. Öz güvene sahip öğretmenler, öğrencilerin öz güvenlerinin oluşmasına yardımcı olurlar. Kendine güveni olmayan öğretmenler, kendine güveni olmayan öğrenciler yetiştirmektedirler. Bussey ve Bandura' da aynı doğrultuda (1999 aktaran Buluç ve Demir 2015) öz yeterlik inancının yüksek olması, kişinin kendisini olumsuz etkileyen düşüncelerinin azalmasını ve başarılı olması için ihtiyaç duyduğu motivasyonu sağlayarak performansının yükselmesini sağladığını, düşük olması ise güçlüklerin üstesinden gelmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öz yeterliği yüksek bir öğretmen sınıf içi ve sınıf dışı bütün olumsuzluklarla

başa çıkıp zorlukların üstesinden gelecektir. Çünkü yaptığı işte kendine olan inancı ve hangi durumda ne yapacağını bilmesi öğretmenin zorluklar karısında yol haritası olacaktır. Bu durumda iyi yetişmiş öğrenci kitlesinin yetişmesini sağlayacaktır.

Ülper ve Bağcı' nın (2012) belirttiğine göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin genel görünümleri “iyi” düzeydedir. Türkçe öğretmeni adayları kendilerini öğretim bilgisi, özel alan bilgisi, öğretim uygulamaları ve ölçme uygulamaları bakımından “iyi” düzeyde görmektedirler. Buna karşın genel alan bilgisi bakımından ise “orta” düzeyde gören Türkçe öğretmenleri üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümlerinin verdikleri eğitimle öğrencilerinin kendilerini “iyi” düzeyde yeterli olarak algılamalarını sağlayabildiğini ve öğretmenlik mesleğinin gereklerinin yerine getirilmesiyle öz yeterlik algısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Telef (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve genel öz yeterlikleri artıkça iş doyumlarının da arttığını belirtmiş ve öğretmenlerin öz yeterlikleri artıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Kişisel olarak öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğine sahip olan, sınıf yönetiminde kendini yeterli hisseden öğretmenlerin daha az duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşamaları ve daha fazla kişisel başarı elde etmelerinin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak; bir sınıfa hitap eden, onları yetiştiren, onlara kılavuzluk eden, öğretmenin öz yeterliği, mesleki yeterliği yüksek olursa eğitim adına alınan sonuçlar da güzel olacaktır.

2.4.6. Akademik Öz Yeterlik

Akademik erteleme değişkenini açıklarken eğitsel görevlerin başka bir zaman bırakılması olduğunu belirtmiştik. Öz yeterlik kavramının ise bireyin hayatta karşılaştığı bir sorunla baş edebileceğine olan inancı olduğunu söylemiştik. Akademik öz yeterlikte bireyin okulda karşılaştığı eğitsel görevleri yapabileceğine olan inancıdır diyebiliriz.

Shunk (1985) akademik öz yeterliği öğrencilerin eğitsel işlere ilişkin yapabileceklerine olan güvenleri olarak ifade etmiştir. Akademik öz yeterliği yüksek olan birey karşılaştığı görevi, yapması gereken ödevi engel ve zorluk olarak görmeden yapmayı ve üstesinden gelmeyi düşünür. Yeterlik inancı düşük olan birey ise yaşamına eğitim hayatına bir engel olarak görebilir ve o durum onun için bir çileye dönüşebilir. Pozitif yeterlik inancı taşıyan kişiler isteyerek eyleme girişirler ve güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı olup, daha az stresle daha başarılı sonuçlar elde ederlerken düşük öz yeterliğe sahip bireyler ise genellikle kendi yeteneklerinden kuşku duyup zorluklar karşısında yeteneklerindeki yetersizliklere odaklanırlar (Kurbanoglu, 2004; Federici ve Skaalvik, 2011).

2.5.İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1.Akademik Erteleme ile İlgili Araştırmalar

Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol (2015), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaya 305’ kadın, 278’i erkek olmak üzere toplam 583 üniversite öğrencisi örnekleme katılmıştır. Araştırma sonucunda örneklemdaki öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği fakat fakültelere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu; ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik başarı puanları ile akademik erteleme düzeyleri arasında ise anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Kızılkaya Cumaoglu ve Diker Coşkun (2012), “Öğretmenlerin Akademik Erteleme Davranışı İle Teknoloji Kullanım Durumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada veriler İstanbul ilinde bulunan iki okuldaki 115 öğretmene uygulanan Aitken (1982) tarafından geliştirilen ve Balkıs (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “*Erteleme Eğilimi Ölçeği*” ve 12 sorudan oluşan “*Teknoloji Kullanım Anketi*” ile toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; akademik erteleme düzeylerinin gündemi takip etme düzeylerine göre farklılaştığını ancak cinsiyet, bölüm ve ders yükü

değişkenlerine göre farklılaşmadığını; öğretmenlerin teknoloji kullanımları ile erteleme davranışlarının ilişkisi incelendiğinde bilgisayarla gösterilen video kullanımını bilen öğretmenlerin bilmeyenlere göre daha yüksek akademik erteleme gösterdikleri; öğrencilerine bilgisayar ve internet gerektiren ödev veren öğretmenlerin daha seyrek verenler ve vermeyenlere oranla daha yüksek erteleme yaptıklarına ulaşılmıştır.

Balkıs ve diğerleri (2006), “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında; 238 üniversite öğrencisinin akademik erteleme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmaya sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğüyle arasında pozitif yönde ilişki varken motivasyon ve akademik başarı arasında negatif yönde ilişkinin olduğunu olduğu ayrıca kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin erkek öğrencilerinin erteleme eğilimlerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2012), “Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması” amacıyla yaptığı araştırmada; Ankara ili içerisinde farklı dershanelerde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde 376’ sına ulaşılmıştır. *“Araştırma sonucunda, öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada sıralanan değişkenlerin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.”*

Karataş ve Bademcioğlu (2015), “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Açıklanması” adlı çalışmada; veriler Tuckman’ ın (1991) geliştirmiş olduğu “Tuckman Erteleme Ölçeği” ve Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği” Yıldız Teknik Üniversitesi’nin Pedagojik Formasyon Sertifika Programında okuyan toplam 213 öğretmene uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada üzerinde durulan kişilik özelliklerinin (dışadönüklüğün, yumuşak başlılığın, sorumluluk sahibi olmanın, duygusal dengesizliğin ve deneyime açıklığın) akademik erteleme ile ilgili

olduğu sonucuna ulaşılırken kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok dışa dönük olduğu ve akademik erteleme ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişkinin bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kutlu, Gökdere ve Çakır (2015), öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve bunlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla 722 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma akademik erteleme davranışın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla negatif yönde ilişki olduğu; akademik erteleme eğilimin mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görölürken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların mezun olunan lise türüne ve ailede öğretmenlik mesleği icra eden birinin bulunması durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır

Bulut ve Ocak (2017), “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler” adlı çalışmada kendi geliştirmiş oldukları “*Akademik Erteleme Ölçeğini*” tesadüfi seçilmiş 411 öğretmen adayına uygulayarak veriler ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; “*akademik ertelemenin sorumsuzluk ve akademik görevin algılanan niteliği alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu; öğretmen adaylarının akademik başarıları açısından akademik erteleme davranışları incelendiğinde; sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği ve öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutları ile akademik başarı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu; Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından akademik erteleme davranışlarına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde; sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı; akademik görevin algılanan niteliğinde ise üçüncü ve dördüncü sınıflar ile birinci sınıflar arasında, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*”

Ekici, Oruç ve Çolakoğlu (2018), “Üniversite Öğrencilerinin Özsaygının Erteleme Davranışlarına Etkisinin Araştırılması” amacıyla yapılan çalışmada farklı bölümlerde okuyan toplam 378 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; öz saygı arttıkça erteleme davranışının artığı ve eğitim alanının erteleme davranışı üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balkıs ve Duru (2009), üniversite öğrencilerinin öz saygının erteleme davranışlarına etkisinin araştırılması amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adayların % 23 oranında yüksek düzeyde erteleme davranışı göstermiş olduğu ve erteleme davranışının; cinsiyet, ders ve sınavlara çalışmak için tercih edilen zaman dilimi değişkenlerine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılırken ayrıca erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2014), “Akademik Ertelemenin Yordayıcıları: Sorumluluk, Başarı / Başarısızlığa Yönelik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterlik İnançları” adlı çalışmada; öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarıya ya da başarısızlığa yönelik yükleme stilleri ve akademik öz yeterlik inançlarıyla yordandığı sonucuna ulaşmıştır.

Akbay ve Gizir (2010), cinsiyete göre akademik erteleme davranışını; akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz yeterliğin yordayıp yordamadığı amacıyla yapılan çalışmada Mersin Üniversitesinde bulunan 763 lisans öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek örneklem grubu için yapılan regresyon analizleri sonucunda akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını yordadığı görülürken kızların akademik erteleme eğilimlerine akademik öz yeterlik inançlarının katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Baltacı (2017), “sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özelliklerine göre erteleme davranış eğilimlerinin belirlenmesi” belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; Ankara ilinin 25 ilçesinde çalışmakta olan sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Baltacı (2017) çalışmada veri toplamak için “Tukman Erteleme Eğilimi Ölçeği” ve “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kişilik özellikleri ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; kişilik özelliklerinin erteleme davranışı eğiliminin % 39’luk bir bölümünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2009), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada; Gazi Üniversitesi Endüstriyel

Sanatlar Eğitim Fakültesinde 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören 500 öğrenciye “Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmen adaylarının % 33’ ünün yüksek düzeyde, % 34’ ünün ise orta düzeyde erteleme davranışı gösterdiği; akademik erteleme davranışının cinsiyete, başarı durumuna ve ikamet şekline göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelikkaleli ve Akbay (2013), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde akademik erteleme, genel yetkinlik inancı, sorumluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemekle birlikte cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeylerine göre akademik erteleme, genel yetkinlik inancı ve sorumluluk düzeyleri de incelemiştir. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları, başkalarına karşı sorumluluk ve kendilerine karşı sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterme eğiliminde oldukları, kız öğrencilerin de daha fazla kendine karşı sorumluluk duygusuna sahip olduğu; sınıf düzeyi değişkenine göre ise 4. sınıf öğrencileri 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla yetkinlik inancına, 2 ve 3. sınıflara göre daha fazla kendine karşı sorumluluk duygusuna, yine 2. ve 3. Sınıflara göre daha az akademik erteleme davranışı eğilimine sahip oldukları görülmüştür.

Sarıkaya Aydın ve Koçak (2016), 2014-2015 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (YDYO) öğrenim görmekte olan İngilizce Hazırlıktan 479 öğrenciye ulaşarak Alay ve Koçak (2002) tarafından geliştirilen “Zaman Yönetimi Ölçeği” ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmada öğrencilerin zaman yönetim becerileri ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ve regresyon analizi sonuçlarında zaman yönetimine yönelik becerilere ait üç boyutun, akademik erteleme davranışının % 46’ sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Berber Çelik ve Odacı (2015), “Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması” adlı çalışmada; 1011 üniversite öğrencisine Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu uygulayarak edindikleri veriler şu sonuçlara

ulaşmışlardır: *”Akademik erteleme davranışının cinsiyete, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılık gösterdiği, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği; akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde, öz yeterlik inancı ve kendilik algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; akılcı olmayan inançlar, öz yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme davranışını yordadığı da bir diğer araştırma bulgusu olarak ortaya çıkmıştır.”*

2.5.2. Akademik Öz Yeterlik ile ilgili Araştırmalar

Aydın, Ömür ve Argon (2014), öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşlerini çeşitli değişkenlerle incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet, öğretim türü, bölüm ve not ortalaması açısından anlamlı bir farkın ortaya çıktığı ve öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile akademik anlamda arzuları erteleme düzeyleri arasındaki pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; yani öğretmen adaylarının öz yeterliğine yönelik algıları arttıkça, arzuların ertelenmesine yönelik algılarının düşük düzeyde arttığı ya da öz yeterlik algısı azaldıkça arzuların ertelenmesine yönelik algılarının da azaldığı görülmüştür.

Yavuz ve Memiş (2010), “Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada 781 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: *“Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında oldukça yeterli düzeyde oldukları, üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik ortalamalarında, ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) ile kişiliğime uygun olması cevabı veren, genel üstbilişsel farkındalık ortalamalarında ise ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabını veren öğretmen adayları arasında ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.”*

Ergür (2016), İngilizce öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve cinsiyet, sınıf ve genel akademik ortalamalarına

göre farklılıklarını incelemek amacıyla yapığı araştırma sonucunda; öz benlik saygısı ve akademik öz yeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu yani iki faktör de aynı doğrultuda artmakta veya azalmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve genel akademik ortalamaları ile akademik öz yeterlikleri arasında ayrıca devam ettikleri sınıf ile öz benlik saygısı anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Altun ve Yazıcı (2012), üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz yeterlik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemek; ayrıca cinsiyete ve sosyo-ekonomik (SED) düzeye göre üstün yetenekli tanısı konulmuş çocukların benlik kavramları ve akademik öz yeterlik inançlarında farklılıkları incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada: “ *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı ve akademik öz yeterlik puanları üstün olmayan her iki gruptan daha yüksektir. Üstün yetenekli kızlar ile erkeklerin benlik kavramları ve akademik öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark yoktur. Yüksek SED’ deki üstün yeteneklilerin benlik kavramları düşük SED’ deki üstün yeteneklilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*”

Odacı ve Berber Çelik (2012), üniversite öğrencilerinin problemlı internet kullanımları ile akademik öz yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesinde çeşitli fakültelerde öğrenim gören 611 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; problemlı internet kullanımı arttıkça akademik öz yeterliğin azaldığı ve yeme bozukluklarının oluşmasını problemlı internet kullanımının yordadığı; akademik erteleme davranışları ile problemlı internet kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (2014), müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerini cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, okudukları okul ve sınıf düzeyleri açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada öz yeterlikle ilgili sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmada; müzik öğretmeni adaylarının orta düzey akademik öz yeterlik ve yine orta düzey çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerine sahip oldukları; müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ile akademik öz yeterlik

düzeyleri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu; müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarının cinsiyetleri, mezun olduğu lise türü ile arasında anlamlı ilişki olduğu; müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları lise türüne ve okudukları okullara göre anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kavrayıcı ve Bayrak (2016), 2013-2014 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşarak çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öz yeterlik algılarının, “çok yeterli” düzeyinde olmadığı ancak toplam öz yeterlik algılarının ve öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seki ve diğerleri (2018), “Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Nitelikleri, Akademik Öz yeterlikleri ve Öznel İyi Oluşları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler” adlı çalışmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri ile üniversite yaşam kalitesi, yaşam doyumu, öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin fakülte yaşam niteliği ile öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Küçük Kılıç ve Öncü (2014), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Akademik Öz yeterliklerini” bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesinin beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören 348 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda şu sonucunda bilişötesi öğrenme stratejilerinin erkek öğrencilerin lehine farklılaştığı görülürken bölüm ve sınıf değişkenine göre bir farklılık tespit edilmediği ve öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ile cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre farklılaşma olduğu görülmüştür. BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz yeterlikleri ve akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Şeker (2017), Müzik bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik düzeyleri ve ilişkileri belirlemek, cinsiyet, sınıf gibi değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 352 öğretmen adayı katılmıştır. Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği” ile Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen; Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerin analiziyle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme toplam puanlarının orta düzey olduğu; akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nakip ve Özcan (2016) tarafından “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek” amacıyla yapılan çalışmaya Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan Kastamonu, Bülent Ecevit, Karabük, Abant İzzet Baysal ve Bartın Üniversitesindeki Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 193 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının tümünün olumlu sayılabilecek düzeyde mesleki öz yeterlik inancı ve tutumuna sahip olduğu; öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, akademik ortalamalarına göre anlamlı fark görülmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı, orta düzey bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Tunca ve Alkın Şahin (2014) tarafından “öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlerine göre incelenmesi” amacıyla yapılan çalışmada sonucu; “*öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu; bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyete akademik başarıya ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaştığını; akademik öz yeterlik inançlarının ise sınıf düzeyine, akademik başarıya ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.*

Tuluk (2016) “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmasını; ilköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümleri programlarında okuyan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına öğrenim gördükleri programların etkilerini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmen adaylarının öz yeterlik eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bu eğilimin buldukları bölüme programa göre değiştiği tespit edilmiştir.

Aslan (2010), “Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada veri toplama tekniği olarak “yarı yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ”Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İstatistik”, “Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri”, “Test Geliştirme”, “Araştırma Etiği” ve “Yabancı Dil” konularında yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; Eğitim ve Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavlarında sayısal soruları yanıtlamada, yabancı dil konusunda, dilbilim ve eğitim bilim terimlerini anlama ve kullanma konusunda, proje hazırlama konusunda, tez konusu saptama ve tez yazma konularında, SPSS, N-Vivo gibi programları kullanmada, araştırma ve bilim etiği konusunda yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin tümünün, kendilerini geliştirmek ve iyi bir bilim insanı olabilmek amacıyla lisansüstü öğrenime başladıkları, tez önerisi hazırlama ve veri tabanlarını kullanma konularında, kütüphaneleri kullanma konusunda kendilerini yeterli, ortak çalışmalar yapma, iyi bir bilim insanı ve öğretmen olacağına inanmaları da çalışma sonucunda ulaşılan diğer sonuçlardır.

Tabancalı ve Çelik (2013),“öğretmen adaylarının akademiköz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek” amacıyla yapılan çalışmada 250 öğretmen adayına ulaşılmış ve bu öğretmen adaylarına “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” ve Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ile öğretmenlik öz yeterliği arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu ve yüksek akademik öz yeterliliğe sahip olanların düşük ve orta olanlara göre öğretmen öz yeterlik alt boyutlarının her birinde daha iyi oldukları; akademik öz yeterlikleri ile

öğretmen öz yeterliklerinin yüksek olduğu; öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterliklerinin çalışıp çalışmama ve eğitim alanında ve eğitim alanı dışında çalışıp çalışmamaları durumları ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken yaşa göre olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda bir farklılaşma görülmüştür.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplandığı araçlar hakkında bilgi verilmiş; verilerin toplanma, çözümlenme ve yorumlanma süreçleri üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim ve derecesini belirlemeyi sağlayan araştırma modeline ilişkisel araştırma modeli denir (Karasar, 2012: 81). Yapılan bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış; ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterliklerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, Türkçe öğretmenliği bölümünden memnun olma durumu, derslere devam durumu, günlük ders çalışma süreleri, sınavlara çalışma zamanı, öğrenci kulübü üyeliği, okul dışı zamanı değerlendirme biçimleri, üniversite öğrenimi görürken barınma biçimleri, ailenin gelir durumu ve yaşamlarının çoğunun geçtiği yer açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini de "Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK)" tarafından ortaya konan istatistikî bölge birimi

sınıflandırmasına göre (Polat, 2009) 12 istatistikî bölge birimlerinden toplam 13 ilde (İstanbul, Edirne, Afyonkarahisar, Bolu, Konya, Adana, Kırşehir, Nevşehir, Amasya, Rize, Ağrı, Muş, Gaziantep) bulunan devlet üniversitelerindeki Türkçe öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. TÜİK' in istatistikî bölge birimi sınıflamasına göre illerin dağılımı ile örnekleme alınan iller aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.TÜİK'in İstatistikî Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örnekleme Alınan İller

İstatistikî Bölge Birimi	İller	Örnekleme Alınan İl	İstatistikî Bölge Birimi	İller	Örnekleme Alınan İl
TR1 İstanbul	İstanbul	İstanbul	TR7 Orta Anadolu	Kırıkkale Aksaray Niğde Nevşehir Kırşehir Kayseri Sivas Yozgat	Kırşehir Nevşehir
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ Edirne Kırklareli Balıkesir Çanakkale	Edirne	TR8 Batı Karadeniz	Zonguldak Karabük Bartın Kastamonu Çankırı Sinop Samsun Tokat Çorum Amasya	Amasya
TR3 Ege	İzmir Aydın Denizli Muğla Manisa Afyonkarahisar Kütahya Uşak	Afyonkarahisar	TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon Ordu Giresun Rize Artvin Gümüşhane	Rize
TR4 Doğu Marmara	Bursa Eskişehir Bilecik Kocaeli Sakarya Düzce Bolu Yalova	Bolu	TRA Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum Erzincan Bayburt Ağrı Kars Iğdır Ardahan	Ağrı
TR5 Batı Anadolu	Ankara Konya Karaman	Konya	TRB Ortadoğu Anadolu	Malatya Elazığ Bingöl Tunceli Van Muş	Muş

				Bitlis Hakkâri	
TR6 Akdeniz	Antalya Isparta Burdur Adana Mersin Hatay Kahramanmaraş Osmaniye	Adana	TRC Güneydoğu Anadolu	Adıyaman Gaziantep Kilis Şanlıurfa Diyarbakır Mardin Batman Şırnak Siirt	Gaziantep

Çalışmanın örneklemini daha iyi tanımlamak için katılımcıların, yaş, anne ve baba eğitim durumları gibi bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Yaş, Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Yaş Aralığı	17-20	27	4,8
	21-25	499	89,6
	26 veya üzeri	31	5,6
Annenin Eğitim Durumu	Hiç Yok	129	23,2
	İlkokul/Ortaokul	331	59,4
	Lise	54	9,7
	Üniversite	40	7,2
	Lisansüstü	3	0,5
Babanın Eğitim Durumu	Hiç Yok	53	9,5
	İlkokul/Ortaokul	309	55,5
	Lise	108	19,4
	Üniversite	77	13,8
	Lisansüstü	10	1,8
Toplam		557	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 27’ sinin (% 4,8) 17-20 yaş aralığında, 499’ unun (% 89,6) 21-25 yaş aralığında, 31’ inin (% 5,6) 26 veya üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımlarında 21-25 yaş aralığında yığılmanın fazla olduğunu söyleyebiliriz. Örnekleme katılan öğrencilerin anne eğitim durumları dağılımında 129’ unun (% 23,2) hiç yok, 331’ inin (% 59,4) İlkokul/ Ortaokul, 54’ ünün (% 9,7), 40’ ının (% 7,0) üniversite, 3’ ünün (% 0,5) lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun baba eğitim durumları dağılımına bakıldığında; 53’ ünün (% 9,5) hiç yok, 309’ unun (% 55,5) ilkokul/ortaokul, 108’ inin (% 19,4) lise, 77’ sinin (% 13,8) üniversite, 10’ unun (% 1,9) lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Ölçek Uygulama Yönergesi

Kişisel bilgi formundaki bilgilerin ve veri toplama araçlarındaki maddelerin doldurulurken dikkat edilmesi gerekenler hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda örnekleme oluşturan katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu içerisinde katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördüğü üniversite, bölüm memnuniyeti, derslere devam durumu, günlük ders çalışma süreleri, vize ve finallere çalışma zamanı, öğrenci kulübüne üyelik, okul dışı zamanın nasıl değerlendirildiği, üniversite öğrenimi görürken barınma biçimi, aile gelir durumu ve katılımcının yaşamın çoğunu nerede geçirdiğine ilişkin bilgiler içeren sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların özelliklerini iyi tanımlamak için yaşlarına, anne ve babanın eğitim durumlarına ilişkin bilgilerde yer almaktadır.

3.3.3. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Ocak ve Bulut, 2015), öğretmen adaylarının erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla oluşturulan bu ölçekte genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örnekleme grubunu 381 öğretmen adayı oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçeğin 11' i olumsuz 27' si olumlu olmak üzere toplam otuz sekiz maddeden ve sırasıyla I. faktörde akademik erteleme davranışı ile ilgili sorumsuzluğu, II. faktörde akademik görevin algılanan niteliğini, III. faktörde öğretmenlere ilişkin olumsuz algıyı, IV. faktörde akademik mükemmeliyetçiliği ölçen maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012) çalışmasının amacı Owen ve Froman' ın (1998) alan yazına kazandırdığı ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrili ve Türkçeye uygunluk, içerik, ölçme değerlendirme yönünden uzmanlar tarafından değerlendirilmesi yapılmış

ölçek sonra da 681 üniversite öğrencisine uygulanmış. Ölçek toplam 33 maddeden ve sırasıyla sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutu olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Edinilen sonuçlar neticesinde ölçeğin Türkiye’ de uygulanabileceği sonucuna ulaşılmış.

3.5. Verilerin Toplanması

Çalışma Tablo 3’ te belirtilen “ Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu” nda belirtilen sıraya dikkat edilerek 2017- 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde belirlenen örneklem grubuyla yapılmıştır.

Araştırmada veriler “Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)” bölgesel sınıflaması dikkate alınarak belirlenen 13 ilde bulunan Eğitim Fakültesinin Türkçe Eğitimi Bölümündeki 4. sınıf öğrencilerine Ocak ve Bulut’ un (2015) geliştirdiği “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” ve Owen ve Froman (1998) tarafından literatüre kazandırılan Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Örneklem grubundan güvenilir veriler elde edebilmek için gereken açıklamalar yapılmış ve ölçeğin uygulama yönergesi okunmuştur.

Çalışmada izlenen adımlarla ilgili bilgilere aşağıda bulunan Tablo 3’ te yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu

Süreç Adımları	2017				2018												2019			
	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	
Alan Yazını Taraması																				
Veri Toplama Aracının																				

Belirlenmesi																		
Araştırma İçin İzin Alınması																		
Araştırma Veri Toplama Aracının Örneklem Uygulanması																		
Verilerin Toplanması																		
Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması ve Çözümlemesi																		
Çalışmanın Sonuçlandırılması																		
Araştırma Raporunun Yazılması																		

3.6. Verilerin Analizi

Ölçeklerden uygulama neticesinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Katılımcıların akademik öz yeterlik ve akademik erteleme davranışı algıları belirlenirken ortalama, standart sapma, frekans, yüzde; bu akademik öz yeterlik ile akademik erteleme davranışı algılarının kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD testi; “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerin ilgili maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, akademik erteleme oluştururken, araştırmanın bağımsız değişkenlerini akademik öz yeterlilik boyutları

oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) 0.05 ve 0.01 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular % 95 ve % 99 güven aralığında % 95 için %5, % 99 için % 1 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Likert tipi ölçeğin değer farkının (5-1 = 4) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80' lik aralıklar, sıklık düzeyinin ve buna bağlı olarak ölçeklerin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan ölçek maddelerindeki sıklık düzeyi “çok düşük” olup 4.21-5.00 arasındakiler ise “yüksek” seviyede olup katılımcıların belirlenen davranışı gerçekleştirme seviyelerini hangi puan aralığına düşüyorsa ona göre yorumlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, “Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla uygulanan “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği”, “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” ve katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak için uygulanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla ulaşılan bilgilere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	341	61,2
	Erkek	216	38,8
Gelir	Düşük	59	10,6
	Orta	456	81,9
	Yüksek	42	7,5
Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer	İl	273	49
	İlçe	151	27,1
	Kasaba/Köy	133	23,9
Öğrenim Gördükleri İstatistikî Bölge Birimi	TR1 İstanbul	24	4,3
	TR2 Batı Marmara	41	7,4
	TR3 Ege	55	9,9
	TR4 Doğu Marmara	25	4,5
	TR5 Batı Anadolu	86	15,4
	TR6 Akdeniz	29	5,2
	TR7 Orta Anadolu	78	14
	TR8 Batı Karadeniz	33	5,9
	TR9 Doğu Karadeniz	27	4,8
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	9,9
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	7,7
TRC Güneydoğu Anadolu	61	11	
Öğrenim Sürecinde Barınma Biçimi	Aile Yanında	132	23,7
	Devlet Yurdu veya Özel Yurt	277	49,7
	Kira	124	22,3
Toplam	Diğer	24	4,3
		557	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 341' i (% 61.2) kadın, 216' sı (% 38.8) erkeklerden oluşmaktadır. Bu kişilerden 59'unun (% 10.6) düşük gelirlili, 456'sının (% 81.9) orta gelirlili ve 42' sinin (% 7.5) ise yüksek gelirlili olduğu görülmüştür. Örneklem grubundaki bireylerin 273' ünün (% 49.0) yaşamlarının çoğunu ilde, 151'inin (% 27.1) ilçede ve 133'ünün (% 23.9) kasaba ya da köyde geçirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların 24' ü (% 4.3) TR1 İstanbul (Yıldız Teknik Üniversitesi), 41' i (% 7.4) TR2 Batı Marmara (Trakya Üniversitesi), 55' i (% 9.9) TR3 Ege (Afyon Kocatepe Üniversitesi), 25' i (% 4.5) TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi), 86' sı (% 15.4) TR5 Batı Anadolu (Necmettin Erbakan Üniversitesi), 29' u (% 5.2) TR6 Akdeniz (Çukurova Üniversitesi), 78' i (% 14.0) TR7 Orta Anadolu (Ahi Evran Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi), 33' ü (% 5.9) TR8 Batı Karadeniz (Amasya Üniversitesi), 27' si (% 4.8) TR9 Doğu Karadeniz (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi), 55' i (% 9.9) TRA Kuzeydoğu Anadolu (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi), 43' ü (% 7.7) TRB Ortadoğu Anadolu (Muş Alparslan Üniversitesi), 61' i (% 11.0) TRC Güneydoğu Anadolu (Gaziantep Üniversitesi) istatistiki bölge birimlerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem grubunun üniversitesi eğitimi görürken sahip oldukları yaşam koşullarına göre dağılımlarına bakıldığında, 132' si (% 23.7) aile yanında, 277' si (% 49,7) devlet yurdu veya özel yurtta, 124' ü (% 22.3) tek başına ya da arkadaşları ile birlikte kirada, 24' ünün (% 4.3) ise bunların dışında kalan diğer yerlerde kaldıkları görülmektedir.

4.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Bölümünden Memnun Olma	Memnun	394	70,7
	Kararsız	108	19,4
	Memnun Değil	55	9,9
Derse Devamlılık	Düşük	55	9,9
	Orta	364	65,4
	Yüksek	138	24,8
Günlük Ders Çalışma Süresi	Hiç	63	11,3
	0-1 Saat	90	16,2
	1-2 Saat	147	26,4
	2-3 Saat	137	24,6
	3 Saat ve Üstü	120	21,5

Sınavlara Çalışmaya Başlama Vakti	Son Gün	179	32,1
	2 Gün Önce	148	26,6
	3 ve Üstü	187	33,6
	Düzenli Çalışma	43	7,7
Okul Dışında Vakit Geçirilen Durumlar	Arkadaşlar	224	40,2
	Hobiler	141	25,3
	Sosyal Medya	69	12,4
	Ders Çalışma	86	15,4
	Diğer	37	6,6
Öğrenci Kulübü Üyeliği	Var	88	15,8
	Yok	469	84,2
Toplam		557	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 394' ü (% 70.7) okuduğu bölümden memnun, 108' i (% 19.4) kararsız, 55' inin (% 9.9) ise okuduğu bölümden memnun olmadığı ifade edilmiştir. Katılımcıların derse devamlılık dağılımları incelendiğinde ise 55' inin (% 9.9) düşük ve devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanan, 364' ünün (% 65.4) orta ve bazen devamsızlık yapan, 138' inin (% 24.8) yüksek ve sadece zorunlu durumlarda devamsızlık yaptığı görülmektedir. Bireylerin günlük ders çalışma süreleri incelendiğinde ise 63' ü (%11.3) hiç ders çalışmayan, 90' ı (% 16.2) '0-1 saat' çalışan, 147'si (% 26.4) '1-2 saat' çalışan, 137' si (% 24.6) '2-3 saat' çalışan, 120' si (%21,5) '3 saat ve üstü' ders çalışan bir topluluk olduğu belirlenmiştir. Bu Türkçe öğretmeni adaylarının 179' unun (% 32.1) sınavdan önceki son gün, 148'inin (% 26.6) sınavdan 2 gün önce, 187'sinin (% 33,6) sınavdan 3 veya daha fazla gün, 43'ünün (% 7.7) ise düzenli olarak vize ya da finale hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu örneklem grubundaki öğrencilerin okul saatleri dışında 224'ü (% 40.2) arkadaşları, 141' i (% 25.3) hobi aktiviteleri, 69' u (% 12.4) sosyal medya, 86'sı (% 15.4) ders çalışma, 37' si (% 6.6) ise diğer aktiviteler ile vakitlerini geçirdiği gösterilmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarından 88' i (% 15.8) kulüp üyeliği olan ve 469' u (% 84.2) kulüp üyeliği bulunmayan öğrencilerdir.

4.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlik ölçeği faktörlerinin bu çalışmada güvenilir olup olmadığının ortaya konulabilmesi amacıyla faktörlerin Cronbach's Alpha katsayılarına bakılmıştır.

Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Veriler

Boyutlar /Ölçekler	Soru Sayısı	\bar{X}	Cronbach's Alpha Katsayısı
Sorumsuzluk	19	2,62	0,943
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	10	2,31	0,871
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	5	3,15	0,833
Akademik Mükemmeliyetçilik	4	2,77	0,763
Akademik Erteleme Davranışı (Genel)	38	2,62	0,934
Bilişsel Uygulama	19	3,21	0,853
Sosyal Statü	10	2,83	0,772
Teknik Beceriler	4	3,02	0,553
Akademik Öz yeterlilik (Genel)	33	3,07	0,900

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere faktörlere ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları makul sınırlar içerisinde. Buna göre her iki ölçeğin de genel itibariyle yüksek güvenilirlik düzeyinde oldukları söylenebilir.

4.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Akademik Erteleme Davranışı ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Ölçekler	Test İst.	sd	p	Basıklık	Çarpıklık	\bar{X}	Medyan
Sorumsuzluk	0,06	557	0,00	-0,70	0,20	2,62	2,53
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	0,08	557	0,00	0,08	0,40	2,31	2,30
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	0,06	557	0,00	-0,49	-0,12	3,15	3,20
Akademik Mükemmeliyetçilik	0,08	557	0,00	-0,22	0,16	2,77	2,75
Akademik Erteleme Davranışı (Genel)	0,04	557	0,10	-0,52	0,01	2,62	2,61
Bilişsel Uygulama	0,03	557	0,20	-0,29	-0,01	3,21	3,21
Sosyal Statü	0,07	557	0,00	-0,22	0,31	2,83	2,80
Teknik Beceriler	0,08	557	0,00	-0,29	0,19	3,02	3,00
Akademik Öz yeterlilik (Genel)	0,05	557	0,00	-0,18	0,21	3,07	3,03

Akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlilik ölçeklerine ait verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için; aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, aritmetik ortalama ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde bulunmasından verilerin dağılımının normallikten geldiği belirlenmiştir. (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.4.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan 557 Türkçe öğretmeni adayının “Akademik Erteleme Davranışı” ölçeğine vermiş oldukları cevaplar ölçeğin “Sorumsuzluk” , “Akademik Görevin Algılanan Niteliği”, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı”, “Akademik Mükemmeliyetçilik” boyutlarında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu veriler aşağıdaki Tablo 8’ de verilmiştir.



Tablo 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek ve Maddeler	\bar{X}	SS
1.Daha önemli bir işim olmamasına rağmen gereksiz yere akademik görevlerimi ertelerim.	2,57	1,17
2.Plansız biri olduğum için akademik görevlerimi yapmayı son anlara kadar ertelerim.	2,52	1,17
3.Çalışma motivasyonum düşük olduğu için ödev yapma ve sınavlara hazırlanma gibi görevlerimi yapmayı ertelerim.	2,73	1,19
4.Gereksiz mazeretlerle sınavlara hazırlanmayı son güne kadar geciktiririm.	2,69	1,19
5.Beni harekete geçirecek güç olmadığı için akademik görevlerimi yapmayı, başka güne ertelerim.	2,71	1,16
6.İşlerimi öncelik sırasına göre belirlemediğim için akademik görevlerimi yapmayı son güne bırakırım.	2,61	1,12
7.Ödev teslim tarihinin yaklaşmasına rağmen ödevlerimi yapma isteğim olmuyor.	2,69	1,27
8.Akademik görevlerimi yapma isteğim olmadığı için onları yapmayı son anlara bırakırım.	2,64	1,17
9.Vicdan azabı çeksem de zamanımın çoğunu ders çalışmak yerine keyif verici aktivitelerle geçiririm.	2,75	1,26
10.Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım.	2,87	1,19
11.Kendime bu kez ders çalışmaya başlayacağım deyip de yine ders çalışmayan biriyim.	2,78	1,26
12.Ben bir zaman israfçısıyım.	2,69	1,29
13.Çokça çaba harcattıran akademik görevleri yapmayı, son ana bırakırım.	2,46	1,15
14.Sosyal aktivitelere (film izlemek, gezmek, oyun oynamak vb.) bolca zaman ayırdığım için akademik görevlerimi yapmayı son ana bırakırım.	2,61	1,16
15.Önemli akademik görevlerimi bile son anlarda yaparım.	2,34	1,16
16.Akademik görevlerimi yapmaya başladığımda, kendimi motive edemem.	2,34	1,08
17.Başarısız olma kaygısından dolayı ders çalışma ya da sınavlara hazırlanma gibi sorumluluklarımı yapmayı geciktiririm.	2,33	1,11
18.Sadece ders çalışmaya başlamak bile uzun zamanımı alır.	2,71	1,16
19.Akademik görevlere ne kadar zaman ayıracağımı önceden planlarım.	2,73	1,14
Sorumsuzluk	2,62	0,83
20.Uzun zaman alacak ödevleri, hemen yapmaya başlarım.	2,61	1,10
21.Yapılması kolay olan akademik görevleri hemen yapıp aradan çıkarırım.	2,60	1,16
22.Üzerinde düşünmeye sevk eden akademik görevleri sevdiğim için onları zamanında yaparım.	2,41	1,02
23.Üstesinden gelebileceğim dersleri zamanında yaparım.	2,20	0,92
24.Ödevlerimi zamanında teslim etmek için gerekli azmi gösteririm.	2,14	0,94
25.Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım.	2,01	0,92
26.Eğer verilen ödevlerin yapılması zevkli ise, hemen yapmaya başlarım.	2,09	0,96
27.İlgimi çeken akademik görevleri, zamanında yaparım.	2,03	0,91
28.Beni çok uğraştıracak olsa bile akademik görevlerimi zamanında yaparım.	2,52	1,07
29.Verilen akademik görevler zor da olsa zamanında yaparım.	2,46	1,04
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	2,31	0,69
30.Bana bir şeyler kazandıramayacağımı düşündüğüm öğretmenin verdiği	2,31	1,16

34.Dersine gereken önemi vermeyen öğretmenin verdiği ödevleri yapmayı son ana kadar ertelerim.	3,25	1,26
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	3,15	0,95
35.Sınava hazırlanırken çalıştığım yerleri tekrar tekrar çalışmaktan dolayı diğer sınavlara hazırlanmakta gecikirim.	2,75	1,16
36.Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştiremememe riskim olmuştur.	2,63	1,12
37.Ödevlerimi en iyi şekilde yapayım derken, ödevleri bitirmeyi son güne kadar geciktiririm.	2,82	1,15
38.En iyisini, en güzelini yapma düşüncesi bile ders çalışmaya başlamamı geciktirir.	2,89	1,17
Akademik Mükemmeliyetçilik	2,77	0,88
Akademik Erteleme Davranışı	2,62	0,61

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeylerinin orta seviyede olduğu ($\bar{X}=2,62$) belirlenmiştir. Akademik erteleme davranışı ölçeğinin alt boyutlarından “Sorumluluk” boyutunun orta seviyede ($\bar{X}=2,62$) olduğu belirlenmiştir. “Sorumluluk” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin 2,33 ortalama ile 17 nolu madde olan “Başarısız olma kaygısından dolayı ders çalışma ya da sınavlara hazırlanma gibi sorumluluklarımı yapmayı geciktiririm.” maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 2,87 ortalama ile 10 nolu maddenin “Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım.” olduğu belirlenmiştir. Akademik erteleme davranışı ölçeğinin alt boyutlarından “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” boyutunun düşük seviyede ($\bar{X}=2,31$) olduğu belirlenmiştir. “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin 2,01 ortalama ile 25 nolu madde olan “Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım.” maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 2,61 ortalama ile 20 nolu maddenin “Uzun zaman alacak ödevleri, hemen yapmaya başlarım.” olduğu belirlenmiştir.

Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,83 ile 33 nolu madde olan “Sevmediğim öğretmenlerin ödevlerini, zamanında yapmam.” Maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 3,25 ortalama ile 34 nolu “Dersine gereken önemi vermeyen öğretmenin verdiği ödevleri yapmayı son ana kadar ertelerim.” maddenin olduğu belirlenmiştir.

Akademik erteleme davranışı ölçeğinin alt boyutlarından “Akademik Mükemmeliyetçilik” boyutunun orta seviyede ($\bar{X}=2,77$) olduğu belirlenmiştir. “Akademik Mükemmeliyetçilik” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin 2,63 ortalama ile 36 nolu madde olan “Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştiremememe riskim olmuştur.” maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 2,89 ortalama ile 38 nolu maddenin “En iyisini, en güzelini yapma düşüncesi bile ders çalışmaya başlamamı geciktirir.” olduğu belirlenmiştir.

4.4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı, Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Erteleme Davranışı düzeylerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 9’ da verilmiştir. “Sorumluluk” ve “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeyleri ise varyansların homojenliği varsayımını sağlamadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı, Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Kadın	341	3,09	0,94	-2,02	0,04*
	Erkek	216	3,26	0,96		
Akademik Mükemmeliyetçilik	Kadın	341	2,77	0,90	-0,07	0,94
	Erkek	216	2,78	0,85		
Akademik Erteleme Davranışı	Kadın	341	2,56	0,60	-2,94	0,00**
	Erkek	216	2,72	0,63		

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-2,02$;

p=0,04 ;p<0,05). Cinsiyeti erkek olanların (\bar{X} =3,26) “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin kadınlara göre (\bar{X} =3,09) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=-2,94 ; p=0,00 ;p<0,01). Cinsiyeti erkek olanların (\bar{X} =2,72) “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin kadınlara göre (\bar{X} =2,56) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05 ; p=0,94).

Tablo 10. Sorumsuzluk ve Akademik Görevin Algılanan Niteliği Düzeylerinin Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Sorumsuzluk	Kadın	341	269,64	33637	0,08
	Erkek	216	293,77		
Akademik görevin algılanan niteliği	Kadın	341	261,66	30915	0,00**
	Erkek	216	306,38		

**p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğrencilerin “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. (U= 30915; p=0,00 ; p<0,01) Cinsiyeti erkek (MeanRank=306,38) olanların “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin kadınlara göre (MeanRank=261,66) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sorumsuzluk” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05; p=0,08).

4.4.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenci Kulüp Üyeliğine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Örneklem birimlerinin öğrenci kulüp üyeliği değişkenine göre “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Kulüp Üyeliği Durumu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları

Ölçekler	Ö. Kulüp Üyeliği	N	\bar{X}	SS	t	p
Sorumsuzluk	Evet	88	2,62	0,89	0,01	0,99
	Hayır	469	2,62	0,82		
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Evet	88	2,26	0,63	-0,07	0,50
	Hayır	469	2,32	0,70		
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Evet	88	3,30	0,96	-2,94	0,12
	Hayır	469	3,13	0,94		
Akademik Mükemmeliyetçilik	Evet	88	2,61	0,85	-0,07	0,05
	Hayır	469	2,81	0,88		
Akademik Erteleme Davranışı	Evet	88	2,61	0,65	-2,94	0,87
	Hayır	469	2,63	0,61		

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin öğrenci kulübü üyeliğine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin öğrenci kulübü üyeliğine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,87$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde de hiçbir alt boyutta öğrenci kulübü üyeliğine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

4.4.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu bölüm memnuniyetlerine göre Akademik Erteleme davranışı düzeylerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 12. Sorumsuzluk, Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Erteleme Davranışı Düzeylerinin Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşmalarını Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Sorumsuzluk	Evet ⁽¹⁾	394	2,49	0,80	G.A.	23,47	2	11,74	18,13	0,00**	1 - 2 1 - 3
	Kararsızım ⁽²⁾	108	2,94	0,81	G.İ	358,49	554	0,65			
	Hayır ⁽³⁾	55	2,95	0,86	T.	381,96	556				
	Toplam	557	2,62	0,83							
Akademik Mükemmeliyetçilik	Evet ⁽¹⁾	394	2,70	0,86	G.A.	8,37	2	4,18	5,52	0,00**	1 - 2
	Kararsızım ⁽²⁾	108	2,98	0,91	G.İ	419,83	554	0,76			
	Hayır ⁽³⁾	55	2,94	0,90	T.	428,20	556				
	Toplam	557	2,77	0,88							
Akademik Erteleme Davranışı	Evet ⁽¹⁾	394	2,51	0,59	G.A.	16,74	2	8,37	24,12	0,00**	1 - 2 1 - 3
	Kararsızım ⁽²⁾	108	2,89	0,55	G.İ	192,30	554	0,35			
	Hayır ⁽³⁾	55	2,90	0,64	T.	209,04	556				
	Toplam	557	2,62	0,61							

**p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Sorumsuzluk” düzeylerinin bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=18,13$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X}=2,49$) sorumsuzluk düzeylerinin, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olan ($\bar{X}=2,94$) ve bölümünden memnun olmayanlardan ($\bar{X}=2,95$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=5,52$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X} =2,70$) akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olanlardan ($\bar{X}=2,98$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeyleri incelendiğinde bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=24,12$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X}=2,51$) akademik erteleme davranışı düzeylerinin, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olan ($\bar{X}=2,89$) ve bölümünden memnun olmayanlardan ($\bar{X}=2,90$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13. Akademik Görevin Algılanan Niteliği ve Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı Düzeylerinin Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşmaları Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Evet ⁽¹⁾	394	70,74	254,64	2	30,95	0,00**	1 - 2
	Kararsızım ⁽²⁾	108	19,39	338,78				1 - 3
	Hayır ⁽³⁾	55	9,87	336,13				
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Evet ⁽¹⁾	394	70,74	264,73	2	11,18	0,00**	1 - 2
	Kararsızım ⁽²⁾	108	19,39	320,11				
	Hayır ⁽³⁾	55	9,87	300,53				

**p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” ve “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin bölüm memnuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre; öğrencilerin “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin bölüm memnuniyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X^2= 30,95$; $sd=2$; $p=0,00$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların (MeanRank=254,64) akademik görevin algılanan niteliği düzeyleri, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olan (MeanRank=338,78) ve bölümünden memnun olmayanlardan (MeanRank=336,13) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeyleri incelendiğinde bölüm memnuniyetlerine göre farklılığın istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X^2= 11,18$; $sd=2$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan Mann Whitney U testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların (MeanRank=264,73) öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, okuduğu bölüm

memnuniyeti kararsız olanlardan (MeanRank=320,11) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.4.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Devamsızlık Tutumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının devamsızlık tutumlarına göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Devamsızlık Yapma Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Sorumluluk	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	3,19	0,76	G.A	32,47	2	16,23	25,73	0,00**	1 – 2
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	2,66	0,79	G.İ	349,50	554	0,63			1 - 3
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	2,30	0,81	T.	381,96	556				2 - 3
	Toplam	557	2,62	0,83							
Akademik Görevin Alınan Niteliği	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	2,49	0,64	G.A	5,15	2	2,57	5,57	0,00**	1 - 3
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	2,34	0,65	G.İ	255,99	554	0,46			2 - 3
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	2,16	0,76	T.	261,14	556				
	Toplam	557	2,31	0,69							
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	3,81	0,86	G.A	30,55	2	15,28	18,09	0,00**	1 – 2
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	3,14	0,94	G.İ	467,75	554	0,84			1 - 3
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	2,93	0,88	T.	498,31	556				2 - 3
	Toplam	557	3,15	0,95							
Akademik Mükemmeliyetçilik	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	3,09	0,89	G.A	7,09	2	3,54	4,66	0,01*	1 – 2
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	2,77	0,88	G.İ	421,11	554	0,76			1 - 3
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	2,67	0,84	T.	428,20	556				
	Toplam	557	2,77	0,88							
Akademik Erteleme Davranışı	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	3,08	0,50	G.A	19,34	2	9,67	28,24	0,00**	1 – 2
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	2,65	0,59	G.İ	189,70	554	0,34			1 - 3
											2 - 3

Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	2,39	0,60	T.	209,04	556
Toplam	557	2,62	0,61			

*p<0.05 , **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının “Sorumluluk” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=25,73$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 1. grupta olanların ($\bar{X}=3,19$) sorumsuzluk düzeylerinin, devamsızlık tutumu 2. gruba dâhil ($\bar{X}=2,66$) ve 3. gruba dâhil ($\bar{X}=2,30$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda devamsızlık tutumu 2. gruba dâhil olanların sorumsuzluk düzeylerinin, 3. gruba dâhil olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu da görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=5,57$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 3. grupta olanların ($\bar{X}=2,16$) akademik görevin algılanan niteliği düzeylerinin, devamsızlık tutumu 1. gruba dâhil ($\bar{X}=2,49$) ve 2. gruba dâhil ($\bar{X}=2,34$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=18,09$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 1. grupta olanların ($\bar{X}=3,81$) öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, devamsızlık tutumu 2. gruba dahil ($\bar{X}=3,14$) ve 3. gruba dahil ($\bar{X}=2,93$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda devamsızlık tutumu 2. gruba dâhil olanların

öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, 3. gruba dâhil olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu da görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=4,66$; $p=0,01$; $p<0,05$). Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 1. grupta olanların ($\bar{X}=3,09$) akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin, devamsızlık tutumu 2. gruba dahil ($\bar{X}=2,77$) ve 3. gruba dahil ($\bar{X}=2,67$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=28,24$; $p=0,00$; $p<0,01$).Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 1. grupta olanların ($\bar{X}=3,08$) akademik erteleme davranışı düzeylerinin, devamsızlık tutumu 2. gruba dahil ($\bar{X}=2,65$) ve 3. gruba dahil ($\bar{X}=2,39$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda devamsızlık tutumu 2. gruba dâhil olanların öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, 3. gruba dâhil olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu da görülmektedir.

4.4.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının günlük ders çalışma süreleri değişkenine göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	ANOVA		Farkın Kaynağı
								F	p	
Ξ	Ξ	63	3,14	0,80	G.A	58,59	4	25,00	0,00**	Hiç-(1-2),(2-3),(3 ve üstü)

	0-1 saat	90	2,92	0,75	G.İ	323,38	552			(0-1)-(2-3),(3 ve üstü)
	1- 2 saat	147	2,73	0,78	T.	381,96	556			(1-2)- (2-3),(3 ve üstü)
	2-3 saat	137	2,50	0,76						(2-3)-(3 ve üstü)
	3 saat ve üstü	120	2,12	0,75						
	Toplam	557	2,62	0,83						
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Hiç çalışmam	63	2,64	0,72	G.A	18,06	4			Hiç-(1-2),(2-3),(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	2,51	0,67	G.İ	243,07	552	10,26	0,00**	(0-1)-(1-2),(2-3),(3 ve üstü)
	1- 2 saat	147	2,30	0,66	T.	261,14	556			(1-2)-(3 ve üstü)
	2-3 saat	137	2,23	0,62						
	3 saat ve üstü	120	2,07	0,68						
	Toplam	557	2,31	0,69						
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Hiç çalışmam	63	3,45	0,99	G.A	21,65	4			Hiç-(2-3),(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	3,33	0,97	G.İ	476,66	552	6,27	0,00**	(0-1)-(2-3),(3 ve üstü)
	1- 2 saat	147	3,28	0,99	T.	498,31	556			(1-2)- (2-3),(3 ve üstü)
	2-3 saat	137	3,00	0,89						
	3 saat ve üstü	120	2,89	0,84						
	Toplam	557	3,15	0,95						
Akademik Mükemmeliyetçilik	Hiç çalışmam	63	2,73	0,79	G.A	2,91	4			
	0-1 saat	90	2,91	0,80	G.İ	425,29	552	0,94	0,44	
	1- 2 saat	147	2,75	0,92	T.	428,20	556			
	2-3 saat	137	2,80	0,89						
	3 saat ve üstü	120	2,69	0,91						
	Toplam	557	2,77	0,88						
Akademik Erteleme	Hiç çalışmam	63	3,01	0,60	G.A	31,41	4			Hiç-(1-2),(2-3),(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	2,87	0,55	G.İ	177,63	552	24,40	0,00**	(0-1)-(1-2),(2-3),(3 ve üstü)
	1- 2 saat	147	2,69	0,60	T.	209,04	556			(1-2)- (2-3),(3 ve üstü)
	2-3 saat	137	2,53	0,55						(2-3)-(3 ve üstü)
	3 saat ve üstü	120	2,27	0,55						
	Toplam	557	2,62	0,61						

**p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Sorumluluk” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=25,00$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc

testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu hiç ders çalışmayanların ($\bar{X}=3,14$) sorumsuzluk düzeylerinin, günlük 0-1 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,92$), 1-2 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,73$), 2-3 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,50$) ile 3 saat ve üzerinde ($\bar{X}=2,12$) çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ders çalışma süresi arttıkça sorumsuzluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığı görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=10,26$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu hiç ders çalışmayanların ($\bar{X}=2,64$) ve günlük 0-1 saat ders çalışanların ($\bar{X}=2,51$) akademik görevin algılanan niteliği düzeylerinin, günlük 1-2 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=2,30$), 2-3 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,23$) ve 3 saat ile üzerinde ($\bar{X}=2,07$) çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca günlük 3 saat ve üzerinde ders çalışanların akademik görevin algılanan niteliği düzeylerinin, günlük 1-2 saat ders çalışanlardan anlamlı şekilde daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=6,27$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu hiç ders çalışmayanların ($\bar{X}=3,45$), günlük 0-1 saat ders çalışanların ($\bar{X}=3,33$) ve 1-2 saat ders çalışanların ($\bar{X}=3,28$) öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, günlük 2-3 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=3,00$) ile 3 saat ve üzerinde ($\bar{X}=2,89$) çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=24,40$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu hiç ders çalışmayanların ($\bar{X}=3,01$) akademik erteleme düzeylerinin, günlük 0-1 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,87$), 1-2 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,69$), 2-3 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,53$) ile 3 saat ve üzerinde ($\bar{X}=2,27$) çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ders çalışma süresi arttıkça akademik erteleme düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığı görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,44$).

4.4.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınavlara Hazırlanma Vakitlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitleri değişkenine göre Akademik Erteleme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış olup sonuçlar Tablo 16 ve Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 16. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Vize ve Final Sınavlarına Hazırlanma Vakitleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Sorumluluk	Son gün	179	3,01	0,79	G.A	49,97	3	16,66	27,75	0,00**	Tüm ikili ilişkiler
	2 gün önce	148	2,62	0,80	G.İ	331,99	553	0,60			
	3 ve üstü	187	2,37	0,74	T.	381,96	556				
	Düzenli çalışırım	43	2,11	0,75							
	Toplam	557	2,62	0,83							
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Son gün	179	2,52	0,65	G.A	15,74	3	5,25	11,83	0,00**	(Düzenli) - (3 ve üstü) dışındaki tüm ikili ilişkiler
	2 gün önce	148	2,31	0,67	G.İ	245,39	553	0,44			
	3 ve üstü	187	2,16	0,66	T.	261,14	556				
	Düzenli çalışırım	43	2,01	0,72							
	Toplam	557	2,31	0,69							
Akademik Mükemmeliye tçilik	Son gün	179	2,92	0,89	G.A	6,29	3	2,10	2,75	0,04*	(Son gün) - (İki Gün Önce)
	2 gün önce	148	2,66	0,89	G.İ	421,91	553	0,76			
	3 ve üstü	187	2,75	0,82	T.	428,20	556				
	Düzenli çalışırım	43	2,67	0,99							
	Toplam	557	2,77	0,88							
Akademik Erteleme Davranışı	Son gün	179	2,92	0,58	G.A	28,83	3	9,61	29,49	0,00**	(Düzenli) - (3 ve üstü) dışındaki tüm ikili ilişkiler
	2 gün önce	148	2,62	0,57	G.İ	180,21	553	0,33			
	3 ve üstü	187	2,43	0,57	T.	209,04	556				
	Düzenli çalışırım	43	2,24	0,56							
	Toplam	557	2,62	0,61							

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Sorumluluk” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=27,75$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu sınava son gün hazırlanmaya başlayanların ($\bar{X}=3,01$) sorumsuzluk düzeylerinin, sınavdan 2 gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=2,62$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=2,37$) ve düzenli ders çalışanlardan ($\bar{X}=2,11$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınava daha erken hazırlananlarının, daha geç hazırlananlara göre sorumsuzluk düzeyleri anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=2,75$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu sınava son gün hazırlanmaya başlayanların ($\bar{X}=2,92$) akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin, sınavdan 2 gün önce hazırlanmaya başlayanlardan ($\bar{X}=2,31$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=2,16$) ve düzenli ders çalışanlardan ($\bar{X}=2,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınava daha erken hazırlananlarının, daha geç hazırlananlara göre akademik görevin algılanan niteliği düzeyleri anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Sadece düzenli çalışanlar ile sınavdan 3 veya daha fazla gün önce sınava hazırlananlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=11,83$; $p=0,04$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucu sınava son gün hazırlanmaya başlayanların ($\bar{X} =2,92$) akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin, sınavdan 2 gün önce hazırlanmaya başlayanlardan ($\bar{X}=2,66$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Erteleme” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde

anlamli olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=29,49$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu sınava son gün hazırlanmaya başlayanların ($\bar{X}=2,92$) akademik erteleme düzeylerinin, sınavdan 2 gün önce hazırlanmaya başlayanlardan ($\bar{X}=2,62$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=2,43$) ve düzenli ders çalışanlardan ($\bar{X}=2,24$) istatistiksel olarak anlamli bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınava daha erken hazırlananlarının, daha geç hazırlananlara göre akademik erteleme düzeyleri anlamli bir şekilde daha düşüktür. Sadece düzenli çalışanlar ile sınavdan 3 veya daha fazla gün önce sınava hazırlananların akademik erteleme düzeyleri arasında anlamli bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı Düzeyinin Vize ve Final Sınavlarına Hazırlanma Vakitleri Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Farkın Kaynağı
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Son gün	179	32,14	321,30	3	24,070	0,00**	(Son gün)-(2 gün önce),(3 ve st),(Düzenli)
	2 gün önce	148	26,57	283,51				
	3 ve st	187	33,57	244,56				
	Düzenli alışım	43	7,72	237,13				

** $p<0,01$

Türkçe ğretmeni adaylarının ‘‘ğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı’’ düzeyleri incelendiğinde sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığın istatistiksel olarak % 99 güven düzeyinde anlamli olduğu belirlenmiştir ($X^2= 24,070$; $sd=3$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan Mann Whitney U testi sonucu sınava son gün hazırlanmaya başlayanların (MeanRank=321,30) ğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, sınavdan 2 gün önce hazırlanmaya başlayanlardan (MeanRank=283,51), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlar (MeanRank=244,56) ve düzenli ders çalışanlardan (MeanRank=237,13) istatistiksel olarak anlamli bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda sınavdan 2 gün önce hazırlanmaya başlayanların öğretmenlere ilişkin algı düzeylerinin, 3 ve üstünde gün hazırlananlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.4.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Dışında Vakti Değerlendirme Aktivitelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının okul saatleri dışında vakti değerlendirme aktivitelerine göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Okul Saatleri Dışında Vakti Değerlendirme Aktiviteleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Sorumluluk	Arkadaşlar	224	2,73	0,84	G.A	26,38	4	6,60	10,24	0,00**	A-H, SM, DÇ
	Hobiler	141	2,52	0,73	G.İ	355,58	552	0,64			H-SM, DÇ
	Sosyal Medya	69	2,96	0,74	T.	381,96	556				S-DÇ
	Ders Çalışma	86	2,21	0,84							DÇ-D
	Diğer	37	2,69	0,88							
	Toplam	557	2,62	0,83							
	Arkadaşlar	224	2,36	0,68	G.A	6,46	4	1,61			3,50
Hobiler	141	2,23	0,69	G.İ	254,68	552	0,46	H-SM			
Sosyal Medya	69	2,50	0,67	T.	261,14	556		SM-DÇ			
Ders Çalışma	86	2,14	0,66								
Diğer	37	2,32	0,66								
Toplam	557	2,31	0,69								
Akademik Görevin Alınan Niteliği	Arkadaşlar	224	3,16	0,98	G.A	5,96	4	1,49	1,67	0,16	
	Hobiler	141	3,14	0,91	G.İ	492,35	552	0,89			
	Sosyal Medya	69	3,33	0,93	T.	498,31	556				
	Ders Çalışma	86	2,97	0,85							
	Diğer	37	3,30	1,07							
	Toplam	557	3,15	0,95							
	Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Arkadaşlar	224	2,76	0,94	G.A	0,93	4			0,23
Hobiler		141	2,79	0,78	G.İ	427,26	552	0,77			
Sosyal Medya		69	2,81	0,79	T.	428,20	556				
Ders Çalışma		86	2,70	0,87							
Diğer		37	2,87	1,06							
Toplam		557	2,77	0,88							
Akademik Mükemmeliyetçilik		Arkadaşlar	224	2,69	0,62	G.A	12,83	4	3,21	9,03	0,00**
	Hobiler	141	2,56	0,55	G.İ	196,21	552	0,36	H-SM, DÇ		
	Sosyal Medya	69	2,87	0,55	T.	209,04	556		SM-DÇ		
	Ders Çalışma	86	2,34	0,60					DÇ-D		
	Diğer	37	2,69	0,69							
	Toplam	557	2,62	0,61							
	Akademik Erteleme Davranışı	Arkadaşlar	224	2,69	0,62	G.A	12,83	4	3,21		
Hobiler		141	2,56	0,55	G.İ	196,21	552	0,36	H-SM, DÇ		
Sosyal Medya		69	2,87	0,55	T.	209,04	556		SM-DÇ		
Ders Çalışma		86	2,34	0,60					DÇ-D		
Diğer		37	2,69	0,69							
Toplam		557	2,62	0,61							

*p<0.05, **p<0.01

***Kısaltmalar: A- Arkadaşlar, H- Hobiler, SM- Sosyal Medya, DÇ- Ders Çalışma, D-Diğer şeklindedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Sorumluluk” düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=10,24$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu okul dışında vaktini ders çalışarak geçirenlerin ($\bar{X}=2,21$) sorumluluk düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenler ($\bar{X}=2,73$), vaktini hobileri ile geçirenler ($\bar{X}=2,52$), vaktini sosyal medya ile geçirenler ($\bar{X}=2,96$) ve diğer aktivitelerle vaktini geçirenlerden ($\bar{X}=2,69$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=2,75$; $p=0,01$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucu okul dışında vaktini ders çalışarak geçirenlerin ($\bar{X}=2,14$) akademik görevin algılanan niteliği düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenler ($\bar{X}=2,36$) ve vaktini hobileri ile geçirenlerden ($\bar{X}=2,23$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=9,03$; $p=0,01$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucu okul dışında vaktini ders çalışarak geçirenlerin ($\bar{X}=2,14$) akademik erteleme düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenler ($\bar{X} =2,69$), vaktini hobileri ile geçirenler ($\bar{X} =2,56$), vaktini sosyal medya ile geçirenler ($\bar{X} =2,87$) ve diğer aktivitelerle vaktini geçirenlerden ($\bar{X}=2,69$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,16$).

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,88$).

4.4.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üniversite Sırasında Barınma Biçimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite sırasında barınma biçimi değişkenine göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 19 ve Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 19. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Alt Boyutlarının Üniversite Sırasında Barınma Biçimi Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Sorumluluk	Aile ile	132	2,57	0,87	G.A	3,57	3	1,19	1,74	0,16	
	Devlet veya özel yurt	277	2,59	0,83	G.İ	378,40	553	0,68			
	Kira	124	2,69	0,79	T.	381,96	556				
	Diğer	24	2,93	0,65							
	Toplam	557	2,62	0,83							
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Aile ile	132	2,30	0,74	G.A	4,40	3	1,47	3,16	0,02*	Yurt-Kira
	Devlet veya özel yurt	277	2,24	0,67	G.İ	256,74	553	0,46			
	Kira	124	2,44	0,66	T.	261,14	556				
	Diğer	24	2,50	0,59							
	Toplam	557	2,31	0,69							
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Aile ile	132	3,19	0,98	G.A	1,80	3	0,60	0,67	0,57	
	Devlet veya özel yurt	277	3,11	0,95	G.İ	496,51	553	0,90			
	Kira	124	3,23	0,90	T.	498,31	556				
	Diğer	24	3,03	0,98							
	Toplam	557	3,15	0,95							
Akademik Mükemmeliye tçilik	Aile ile	132	2,82	0,93	G.A	0,57	3	0,19	0,25	0,87	
	Devlet veya özel yurt	277	2,74	0,89	G.İ	427,63	553	0,77			
	Kira	124	2,79	0,76	T.	428,20	556				
	Diğer	24	2,76	0,98							
	Toplam	557	2,77	0,88							

* $p<0.05$

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel

olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=3,16$; $p=0,02$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu devlet veya özel yurttaki kalanların ($\bar{X}=2,24$) akademik görevin algılanan niteliği düzeylerinin, kendisi ya da arkadaşlarıyla birlikte kirada kalanlardan ($\bar{X}=2,44$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sorumluluk” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,16$).

Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,57$).

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,87$).

Tablo 20. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeyinin Üniversite Sırasında Barınma Biçimi Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Akademik Erteleme Davranışı	Aile ile	132	23,70	276,70	3	6,82	0,08
	Devlet veya özel yurt	277	49,73	265,87			
	Kira	124	22,26	300,07			
	Diğer	24	4,31	334,29			
	Toplam	557	100,00				

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeyleri arasında barınma biçimlerine göre bir farklılık olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi ile sınınmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucu farklılığın istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,08$).

4.4.9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının ailenin gelir durumu değişkenine göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumu Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA	
									F	p
Sorumluluk	Düşük	59	2,68	0,87	G.A	1,52	2	0,76	1,10	0,33
	Orta	456	2,63	0,83	G.İ	380,45	554	0,69		
	Yüksek	42	2,45	0,71	T.	381,96	556			
	Toplam	557	2,62	0,83						
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Düşük	59	2,45	0,73	G.A	1,34	2	0,67	1,43	0,24
	Orta	456	2,29	0,68	G.İ	259,80	554	0,47		
	Yüksek	42	2,27	0,70	T.	261,14	556			
	Toplam	557	2,31	0,69						
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Düşük	59	3,35	1,02	G.A	2,47	2	1,23	1,38	0,25
	Orta	456	3,13	0,93	G.İ	495,84	554	0,90		
	Yüksek	42	3,15	1,03	T.	498,31	556			
	Toplam	557	3,15	0,95						
Akademik Mükemmeliyetçilik	Düşük	59	2,89	0,91	G.A	1,87	2	0,94	1,22	0,30
	Orta	456	2,75	0,88	G.İ	426,32	554	0,77		
	Yüksek	42	2,91	0,85	T.	428,20	556			
	Toplam	557	2,77	0,88						
Akademik Erteleme Davranışı	Düşük	59	2,73	0,64	G.A	0,94	2	0,47	1,26	0,29
	Orta	456	2,62	0,62	G.İ	208,09	554	0,38		
	Yüksek	42	2,54	0,50	T.	209,04	556			
	Toplam	557	2,62	0,61						

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,29$). Akademik erteleme davranışı ölçeğinin hiçbir alt boyutunda da ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

4.4.10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yere Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yaşamın çoğunun geçtiği yer değişkenine göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 22 ve Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 22. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Düzeylerinin Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA	
									F	p
Sorumluluk	İl	273	2,67	0,80	G.A	1,91	2	0,96	1,39	0,25
	İlçe	151	2,53	0,86	G.İ	380,05	554	0,69		
	Kasaba/Köy	133	2,63	0,85	T.	381,96	556			
	Toplam	557	2,62	0,83						
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	İl	273	3,16	0,93	G.A	0,09	2	0,05	0,05	0,95
	İlçe	151	3,13	0,96	G.İ	498,22	554	0,90		
	Kasaba/Köy	133	3,16	0,97	T.	498,31	556			
	Toplam	557	3,15	0,95						
Akademik Mükemmeliyetçilik	İl	273	2,79	0,89	G.A	0,21	2	0,10	0,13	0,87
	İlçe	151	2,74	0,90	G.İ	427,99	554	0,77		
	Kasaba/Köy	133	2,78	0,84	T.	428,20	556			
	Toplam	557	2,77	0,88						
Akademik Erteleme Davranışı	İl	273	2,66	0,58	G.A	1,24	2	0,62	1,65	0,19
	İlçe	151	2,55	0,66	G.İ	207,80	554	0,38		
	Kasaba/Köy	133	2,63	0,62	T.	209,04	556			
	Toplam	557	2,62	0,61						

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin yaşamın çoğunun geçtiği yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin yaşamın çoğunun geçtiği yere göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$; $p = 0,19$). Akademik erteleme davranışı ölçeğinin hiçbir alt boyutları olan sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik boyutlarında da yaşamın çoğunun geçtiği yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 23. Akademik Görevin Algılanan Niteliği Düzeyinin Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
----------	---------	---	---	-----------------	----	-------	---

Akademik Görevin Algılanan Niteliği	İl	273	49,01	289,67	2	3,79	0,15
	İlçe	151	27,11	258,04			
	Kasaba/Köy	133	23,88	280,91			
	Toplam	557	100,00				

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeyleri arasında yaşamın çoğunun geçtiği yere göre bir farklılık olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi ile sınınmıştır. Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu akademik görevin algılanan niteliği düzeyleri arasında yaşamın çoğunun geçtiği yere göre farklılığın istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,15$).

4.4.11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim görülen istatistikî bölge birimi değişkenine göre Akademik Erteleme Davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınınmış, sonuçlar Tablo 24’ te verilmiştir.

Tablo 24. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Sorumluluk	TR1 İstanbul	24	2,37	0,89	G.A	15,26	11	1,39	2,06	0,02*	TR1-TR2
	TR2 Batı Marmara	41	2,82	0,79	G.İ	366,71	545	0,67			TR2-TR5
	TR3 Ege	55	2,72	0,77	T.	381,96	556				TR3-TRC
	TR4 Doğu Marmara	25	2,48	0,89							TR4-TR8
	TR5 Batı Anadolu	86	2,49	0,78							TR5-TR8
	TR6 Akdeniz	29	2,70	0,79							TR7-TR8
	TR7 Orta Anadolu	78	2,57	0,77							TR8-TRC
	TR8 Batı Karadeniz	33	2,96	0,92							TR9-TRC
	TR9 Doğu Karadeniz	27	2,85	0,81							TRA-TRC
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,73	0,79							TR1-TR8
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	2,61	1,00							TR1-TR9
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	2,39	0,79							TR2-TRC
	Toplam	557	2,62	0,83							TR5-TR9
	Akademik Görevin Algılanan Niteliği	TR1 İstanbul	24	2,10	0,60	G.A	7,95	11			0,72
TR2 Batı Marmara		41	2,43	0,75	G.İ	253,19	545	0,47			
TR3 Ege		55	2,32	0,56	T.	261,14	556				
TR4 Doğu Marmara		25	2,17	0,62							
TR5 Batı Anadolu		86	2,30	0,70							

	TR6 Akdeniz	29	2,47	0,66								
	TR7 Orta Anadolu	78	2,17	0,65								
	TR8 Batı Karadeniz	33	2,43	0,56								
	TR9 Doğu Karadeniz	27	2,56	0,72								
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,41	0,77								
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	2,32	0,70								
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	2,19	0,75								
	Toplam	557	2,31	0,69								
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	TR1 İstanbul	24	3,68	0,68	G.A	22,98	11	2,09		TR1-TR2		
	TR2 Batı Marmara	41	3,02	0,99	G.İ	475,33	545	0,87		TR2-TR8		
	TR3 Ege	55	3,39	0,97	T.	498,31	556			TR3-TR7		
	TR4 Doğu Marmara	25	3,28	0,99						TR7-TR8		
	TR5 Batı Anadolu	86	3,15	0,98						TR8-TRC		
	TR6 Akdeniz	29	3,26	0,99						TR1-TR5		
	TR7 Orta Anadolu	78	2,87	0,89						TR1-TR7		
	TR8 Batı Karadeniz	33	3,46	0,90					2,40	0,01*	TR1-TRA	
	TR9 Doğu Karadeniz	27	3,19	0,77							TR1-TRB	
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	3,12	0,90							TR1-TRC	
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	3,15	1,02							TR3-TRC	
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	2,96	0,95								
	Toplam	557	3,15	0,95								
Akademik Mükemmeliyetçilik	TR1 İstanbul	24	2,63	0,86	G.A	10,85	11	0,99				
	TR2 Batı Marmara	41	2,63	0,90	G.İ	417,34	545	0,77				
	TR3 Ege	55	2,91	0,92	T.	428,20	556					
	TR4 Doğu Marmara	25	3,01	0,94								
	TR5 Batı Anadolu	86	2,61	0,77								
	TR6 Akdeniz	29	2,96	1,01								
	TR7 Orta Anadolu	78	2,67	0,81								
	TR8 Batı Karadeniz	33	2,64	0,59								
	TR9 Doğu Karadeniz	27	2,89	0,90						1,29	0,23	
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,92	0,98								
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	2,88	0,79								
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	2,80	1,02								
	Toplam	557	2,77	0,88								
Akademik Erteleme Davranışı	TR1 İstanbul	24	2,50	0,64	G.A	8,34	11	0,76		TR1-TR8		
	TR2 Batı Marmara	41	2,72	0,56	G.İ	200,69	545	0,37		TR2-TRC		
	TR3 Ege	55	2,72	0,55	T.	209,04	556			TR3-TRC		
	TR4 Doğu Marmara	25	2,56	0,67							TR5-TR8	
	TR5 Batı Anadolu	86	2,54	0,62							TR6-TRC	
	TR6 Akdeniz	29	2,74	0,57							TR7-TR8	
	TR7 Orta Anadolu	78	2,52	0,59							TR8-TRC	
	TR8 Batı Karadeniz	33	2,85	0,66							TR9-TRC	
	TR9 Doğu Karadeniz	27	2,82	0,58						2,06	0,02*	TRA-TRC
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,71	0,54							TR5-TR9	
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	2,63	0,76							TR7-TR9	
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	2,46	0,59								
	Toplam	557	2,62	0,61								

*p<0.05

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin öğrenim görülen istatistikî bölge birimine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin “Sorumluluk” düzeylerinin öğrenim görülen istatistikî bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=2,06$; $p=0,02$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,39$) sorumsuzluk düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,82$), TR3 Ege bölge biriminde ($\bar{X}=2,72$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$), TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,85$) ve TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,73$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR1 İstanbul bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,37$) sorumsuzluk düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,82$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$) ve TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,85$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,96$) sorumsuzluk düzeylerinin, TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,48$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,49$) ve TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,57$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeylerinin öğrenim görülen istatistikî bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=2,40$; $p=0,01$; $p<0,05$). Yapılan LSD testi sonucu TR1 İstanbul bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,68$) öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,02$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,15$), TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,87$), TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,12$), TRB Ortadoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,15$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,46$) öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, TR2

Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,02$), TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,87$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR3 Ege bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,39$) öğretmenlere ilişkin olumsuz algı düzeylerinin, TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,87$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin öğrenim görülen istatistiki bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=2,06$; $p=0,02$; $p<0,05$).Yapılan LSD testi sonucu TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,46$) akademik erteleme düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,72$), TR3 Ege bölge biriminde ($\bar{X}=2,72$), TR6 Akdeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,74$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,85$), TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,82$) ve TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,71$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,85$) akademik erteleme düzeylerinin, TR1 İstanbul bölge biriminde ($\bar{X}=2,50$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,54$) ve TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,52$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,82$) akademik erteleme düzeylerinin, TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,54$) ve TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,52$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” düzeylerinin öğrenim görülen istatistiki bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,11$).

Türkçe öğretmeni adaylarının “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinin öğrenim görülen istatistiki bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,23$).

4.5.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan 557 Türkçe öğretmeni adayının “Akademik Erteleme Davranışı” ölçeğine vermiş oldukları cevaplar ölçeğin “Bilişsel Uygulama” , “Sosyal Statü” , “Teknik Beceriler” boyutlarında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu veriler aşağıdaki Tablo 25’ te verilmiştir.



Tablo 25.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek ve Maddeler	\bar{X}	SS
1.Ders sırasında düzenli notlar tutma	3,07	1,21
5.Objektif testler çözmeye (Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb.)	3,73	1,05
6.Deneme soruları çözmeye	3,45	1,15
7.Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma	2,87	1,13
8.Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme	3,75	1,06
9.Bir başka öğrenciye ders verme	2,83	1,21
10.Bir kavramı diğer öğrenciye anlatma	3,26	1,07
12.Birçok dersten çok iyi notlar alma	3,23	1,07
13.İçeriği tamamen almamak için yeterince çalışma	3,10	1,06
18.Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma	2,54	1,26
19.Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğini düşünmesini sağlama	3,28	1,10
20.Metinde okuduğum fikirlerin çoğunu anlama	3,74	0,96
21.Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama	3,77	0,95
22.Basit matematik hesaplarını kullanma	3,19	1,27
24.Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma	2,45	1,23
30.Sınavlardan güzel notlar alma	3,38	1,05
31.Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayararak çalışma	3,11	1,15
32.Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama	3,48	0,99
33.İlgilenmediğiniz bir dersin içerisine hakim olma	2,78	1,15
Bilişsel Uygulama	3,21	0,58
2.Sınıf tartışmasına katılma	2,81	1,20
3.Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama	3,00	1,15
4.Az öğrencini olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama	3,45	1,05
11.Sınıfta anlamadığım bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme	2,64	1,20
14.Öğrenci demesinde görev alma	1,93	1,15
15.Ders dışı faaliyetlerde yer alma(spor, kulüpler vb...)	2,63	1,33
16.Öğretim elemanının sana saygı duymasını sağlama	3,29	1,11
17.Derslere düzenli olarak katılma	3,50	1,15
25.Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel konuşma	2,42	1,18
27.Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama	2,68	1,18
Sosyal Statü	2,83	0,67
23.Bilgisayar kullanma	3,44	1,18
26.Ders içeriğini diğer derslerin materyalleriyle ilişkilendirme	3,11	1,07
28.Ders içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama	2,16	1,16
29.Kütüphaneyi güzel kullanma	3,38	1,23
Teknik Beceriler	3,02	0,76
Genel Akademik Öz-yeterlik	3,07	0,56

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterliklerinin orta seviyede olduğu ($\bar{X} = 3,07$), belirlenmiştir. Akademik Öz Yeterlilik alt boyutlarından “Bilişsel Uygulama” boyutunun orta seviyede ($\bar{X} = 3,21$) olduğu belirlenmiştir. “Bilişsel Uygulama” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin 2,45 ortalama ile 24 nolu madde olan “Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma” maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 3,77

ortalama ile 21 nolu maddenin “Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama” olduğu belirlenmiştir.

Akademik Öz yeterlik alt boyutlarından “Sosyal Statü” boyutunun orta seviyede ($\bar{X}=2,83$) olduğu belirlenmiştir. “Sosyal Statü” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin 1,93 ortalama ile 14 nolu madde olan “Öğrenci derneğinde görev alma” maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 3,50 ortalama ile 17 nolu maddenin “Derslere düzenli olarak katılma” olduğu belirlenmiştir.

Akademik Öz Yeterlilik alt boyutlarından “Teknik Beceriler” boyutunun orta seviyede ($\bar{X}=3,02$) olduğu belirlenmiştir. “Teknik Beceriler” boyutuna ait maddeler incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin 2,16 ortalama ile 28 nolu madde olan “Ders içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama” maddesi olduğu belirlenirken en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise 3,44 ortalama ile 23 nolu maddenin “Bilgisayar kullanma” olduğu belirlenmiştir.

4.5.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre Bilişsel Uygulama, Sosyal Statü ve Akademik Öz yeterlilik düzeylerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 26’ da verilmiştir. Teknik Beceriler boyutu ise varyansların homojenliği varsayımını sağlamadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27’ de verilmiştir.

Tablo 26. Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği Düzeylerinin Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Ö. Kulüp Üyeliği	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilişsel Uygulama	Kadın	341	3,27	0,55	3,25	0,00**
	Erkek	216	3,11	0,62		
Sosyal Statü	Kadın	341	2,83	0,66	-0,28	0,78
	Erkek	216	2,84	0,68		
Akademik Öz yeterlilik	Kadın	341	3,11	0,53	2,05	0,04*
	Erkek	216	3,01	0,60		

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-3,25$; $p=0,00$; $p<0,01$). Cinsiyeti kadın olanların ($\bar{X}=3,27$) “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin erkeklere göre ($\bar{X}=3,11$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz yeterlilik” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=2,05$; $p=0,04$; $p<0,05$). Cinsiyeti kadın olanların ($\bar{X}=3,11$) “Akademik Öz Yeterlilik” düzeylerinin erkeklere göre ($\bar{X}=3,01$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin “Sosyal Statü” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,78$).

Tablo 27. Teknik Beceriler Boyutu Cinsiyet Grubu Farklılıklarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Teknik Beceriler	Kadın	341	286,24	34360,50	0,18
	Erkek	216	267,58		

Örneklem birimlerinin ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğrencilerin “Teknik Beceriler” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$; $p=0,18$).

4.5.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenci Kulüp Üyeliğine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenci kulüp üyeliği değişkenine göre Akademik Öz yeterlilik düzeylerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28. Akademik Öz yeterlilik Ölçeği Düzeylerinin Kulüp Üyeliği Durumu Farklılıklarına Ait T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Ö. Kulüp Üyeliği	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilişsel Uygulama	Evet	88	3,33	0,89	2,06	0,04*
	Hayır	469	3,19	0,82		
Sosyal Statü	Evet	88	3,05	0,63	3,30	0,00**
	Hayır	469	2,79	0,70		
Teknik Beceriler	Evet	88	3,11	0,96	1,24	0,22
	Hayır	469	3,00	0,94		
Akademik Öz-yeterlilik	Evet	88	3,22	0,85	2,66	0,01*
	Hayır	469	3,05	0,88		

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin öğrenci kulübü üyeliğine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=2,06 ; p=0,04 ; p<0,05). Öğrenci kulübü üyeliği olanların (\bar{X} =3,33) “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin, öğrenci kulüp üyeliği olmayanlara (\bar{X} =3,19) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin öğrenci kulübü üyeliğine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=3,30; p=0,00; p<0,01). Öğrenci kulübü üyeliği olanların (\bar{X} =3,05) “Sosyal Statü” düzeylerinin öğrenci kulüp üyeliği olmayanlara (\bar{X} =2,79) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni genel “Akademik Öz yeterlilik” düzeylerinin öğrenci kulübü üyeliğine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=2,66; p=0,01 ; p<0,05). Öğrenci kulübü üyeliği olanların (\bar{X} =3,22)

“Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin, öğrenci kulüp üyeliği olmayanlara ($\bar{X}=3,05$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Teknik Beceriler” düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,22$).

4.5.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu bölüm memnuniyetlerine göre Akademik Öz yeterlik düzeylerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29. Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Memnuniyetlerine Göre Farklılaşmaları Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	Evet	394	3,27	0,57	G.A	6,48	2	3,24	9,80	0,00**	E-K
	Kararsızım	108	3,14	0,59	G.İ	183,01	554	0,33			E-H
	Hayır	55	2,93	0,59	T.	189,49	556				H-K
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	Evet	394	2,89	0,67	G.A	4,23	2	2,11	4,78	0,01*	E-H
	Kararsızım	108	2,76	0,67	G.İ	245,25	554	0,44			
	Hayır	55	2,62	0,61	T.	249,48	556				
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	Evet	394	3,09	0,76	G.A	6,94	2	3,47	6,15	0,00**	E-K
	Kararsızım	108	2,87	0,77	G.İ	312,80	554	0,57			E-H
	Hayır	55	2,81	0,69	T.	319,74	556				
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz yeterlik	Evet	394	3,13	0,55	G.A	5,71	2	2,85	9,53	0,00**	E-K
	Kararsızım	108	2,99	0,57	G.İ	165,91	554	0,30			E-H
	Hayır	55	2,82	0,52	T.	171,62	556				
	Toplam	557	3,07	0,56							

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

***Kısaltmalar: E- Evet, K- Kararsızım, H- Hayır şeklindedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının

istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=9,80$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X}=3,27$) bilişsel uygulama düzeylerinin, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olan ($\bar{X}=3,14$) ve bölümünden memnun olmayanlardan ($\bar{X}=2,93$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kararsız olanların bilişsel uygulama düzeylerinin de okuduğu bölümden memnun olmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=4,78$; $p=0,01$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X}=2,89$) sosyal statü düzeylerinin, okuduğu bölümden memnun olmayanlardan ($\bar{X}=2,62$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Teknik Beceriler” düzeyleri incelendiğinde bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=6,15$; $p=0,00$; $p<0.01$).Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X}=3,09$) teknik beceriler düzeylerinin, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olan ($\bar{X}=2,87$) ve bölümünden memnun olmayanlardan ($\bar{X}=2,81$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeyleri incelendiğinde bölüm memnuniyeti gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=9,53$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu okuduğu bölümden memnun olanların ($\bar{X}=3,13$) akademik öz yeterlilik düzeylerinin, okuduğu bölüm memnuniyeti kararsız olan ($\bar{X}=2,99$) ve bölümünden memnun olmayanlardan ($\bar{X}=2,82$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Devamsızlık Tutumlarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının devamsızlık tutumlarına göre Akademik Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınınmış ve sonuçlar Tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 30. Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Devamsızlık Yapma Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	3,06	0,56	G.A	6,53	2		3,26		
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	3,17	0,57	G.İ.	182,96	554	0,33			
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	3,39	0,60	T.	189,49	556				
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım	55	2,77	0,60	G.A	1,93	2		0,97		
	Bazen devamsızlık yaparım	364	2,81	0,66	G.İ.	247,54	554	0,45			
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam	138	2,94	0,71	T.	249,48	556				
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	2,91	0,72	G.A	4,70	2		2,35		
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	2,98	0,73	G.İ.	315,04	554	0,57			
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	3,18	0,82	T.	319,74	556				
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz yeterlik	Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım ⁽¹⁾	55	2,95	0,50	G.A	4,63	2		2,32		
	Bazen devamsızlık yaparım ⁽²⁾	364	3,03	0,55	G.İ.	166,98	554	0,30			
	Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam ⁽³⁾	138	3,23	0,58	T.	171,62	556				
	Toplam	557	3,07	0,56							

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=9,88$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 3. grupta olanların ($\bar{X}=3,39$) bilişsel uygulama düzeylerinin, devamsızlık tutumu 1. gruba dahil ($\bar{X}=3,06$) ve 2. gruba dahil ($\bar{X}=3,17$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Teknik Beceriler” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=4,13$; $p=0,02$; $p<0.05$).Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 3. grupta olanların ($\bar{X}=3,18$) “Teknik Beceriler” düzeylerinin, devamsızlık tutumu 1. gruba dahil ($\bar{X}=2,91$) ve 2. gruba dahil ($\bar{X}=2,98$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,554)}=7,68$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu devamsızlık tutumu 3. grupta olanların ($\bar{X}=3,23$) akademik öz yeterlik düzeylerinin, devamsızlık tutumu 1. gruba dahil ($\bar{X}=2,95$) ve 2. gruba dahil ($\bar{X}=3,03$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin devamsızlık tutumu gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,12$).

4.5.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının günlük ders çalışma süreleri değişkenine göre Akademik Öz Yeterlilik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. Akademik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Günlük Ders Çalışma Süresi Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	Hiç çalışmam	63	3,01	0,55	G.A	9,79	4	2,45	7,52	0,00**	Hiç-(2-3),(3 ve üstü) (0-1)-(2-3),(3 ve üstü) (1-2)-(3 ve üstü) (2-3)-(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	3,06	0,53	G.İ.	179,70	552	0,33			
	1- 2 saat	147	3,18	0,58	T.	189,49	556				
	2-3 saat	137	3,27	0,56							
	3 saat ve üstü	120	3,40	0,61							
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	Hiç çalışmam	63	2,71	0,70	G.A	4,34	4	1,09	2,44	0,04*	Hiç-(3 ve üstü) (0-1)-(3 ve üstü) (1-2)-(3 ve üstü) (2-3)-(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	2,81	0,67	G.İ.	245,14	552	0,44			
	1- 2 saat	147	2,80	0,70	T.	249,48	556				
	2-3 saat	137	2,80	0,63							
	3 saat ve üstü	120	2,99	0,66							
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	Hiç çalışmam	63	2,79	0,75	G.A	10,55	4	2,64	4,71	0,00**	Hiç-(1-2),(2-3),(3 ve üstü) (0-1)-(3 ve üstü) (1-2)-(3 ve üstü) (2-3)-(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	2,87	0,72	G.İ.	309,19	552	0,56			
	1- 2 saat	147	3,03	0,74	T.	319,74	556				
	2-3 saat	137	3,04	0,72							
	3 saat ve üstü	120	3,23	0,80							
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz-yeterlilik	Hiç çalışmam	63	2,89	0,55	G.A	7,51	4	1,88	6,32	0,00**	Hiç-(2-3),(3 ve üstü) (0-1)-(3 ve üstü) (1-2)-(3 ve üstü) (2-3)-(3 ve üstü)
	0-1 saat	90	2,96	0,51	G.İ.	164,11	552	0,30			
	1- 2 saat	147	3,05	0,56	T.	171,62	556				
	2-3 saat	137	3,10	0,53							
	3 saat ve üstü	120	3,26	0,58							
	Toplam	557	3,07	0,56							

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=7,52$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu günlük 3 saat ve üzerinde ders çalışanların ($\bar{X}=3,40$) “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin, hiç ders

çalışmayanlar ($\bar{X}=3,01$), günlük 0-1 saat çalışanlar ($\bar{X}=3,06$), 1-2 saat çalışanlar ($\bar{X}=3,18$) ve 2-3 saat çalışanlardan ($\bar{X}=3,27$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda günlük 2-3 saat ders çalışan öğrencilerin ($\bar{X}=3,27$) “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin, hiç ders çalışmayanlar ($\bar{X}=3,01$) ve günlük 0-1 saat çalışanlardan ($\bar{X}=3,06$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=2,44$; $p=0,04$; $p<0,05$). Yapılan LSD testi sonucu günlük 3 saat ve üzerinde ders çalışanların ($\bar{X}=2,99$) sosyal düzeylerinin, hiç ders çalışmayanlar ($\bar{X}=2,71$), günlük 0-1 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,81$), 1-2 saat çalışanlar ($\bar{X}=2,80$) ve 2-3 saat çalışanlardan ($\bar{X}=2,80$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Teknik Beceriler” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=4,71$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu hiç ders çalışmayanların ($\bar{X}=2,79$) teknik beceriler düzeylerinin, günlük 1-2 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=3,03$), günlük 2-3 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=3,04$) ve 3 saat ile üzerinde ($\bar{X}=3,23$) çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 3 saat ve üzerinde çalışanların ($\bar{X}=3,23$) “Teknik Beceriler” düzeylerinin, günlük 0-1 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=2,87$), günlük 1-2 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=3,03$) ve günlük 2-3 saat ders çalışanlardan ($\bar{X}=3,04$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin günlük ders çalışma sürelerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=6,32$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu hiç ders çalışmayanların ($\bar{X}=2,89$) akademik öz yeterlilik düzeylerinin, günlük 2-3 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=3,10$) ve 3 saat ile üzerinde ($\bar{X}=3,26$) çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 3 saat ve üzerinde çalışanların ($\bar{X}=3,26$) akademik öz yeterlilik düzeylerinin, günlük 0-1 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=2,96$), günlük 1-2 saat ders çalışanlar ($\bar{X}=3,05$) ve günlük 2-3

saat ders çalışanlardan ($\bar{X}=3,10$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınavlara Hazırlanma Vakitlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Örneklem birimlerinin vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitleri değişkenine göre Akademik Öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış olup sonuçlar Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32. Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Vize ve Final Sınavlarına Hazırlanma Vakitleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	Son gün	179	3,08	0,59	G.A	9,86	3	3,29	10,12	0,00**	(Düzenli)-(Son gün),(2 gün önce),(3 ve üstü)(3 ve üstü)-(Son gün)
	2 gün önce	148	3,19	0,57	G.İ.	179,63	553	0,33			
	3 ve üstü	187	3,27	0,56	T.	189,49	556				
	Düzenli çalışırım	43	3,58	0,55							
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	Son gün	179	2,76	0,65	G.A	5,00	3	1,67	3,77	0,01*	(Düzenli)-(Son gün),(2 gün önce),(3 ve üstü)
	2 gün önce	148	2,87	0,70	G.İ.	244,48	553	0,44			
	3 ve üstü	187	2,81	0,67	T.	249,48	556				
	Düzenli çalışırım	43	3,13	0,58							
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	Son gün	179	2,89	0,75	G.A	10,30	3	3,43	6,14	0,00**	(Düzenli)-(Son gün),(2 gün önce),(3 ve üstü)(3 ve üstü)-(Son gün)
	2 gün önce	148	3,01	0,74	G.İ.	309,44	553	0,56			
	3 ve üstü	187	3,07	0,75	T.	319,74	556				
	Düzenli çalışırım	43	3,42	0,79							
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz-yeterlik	Son gün	179	2,96	0,55	G.A	7,84	3	2,61	8,83	0,00**	(Düzenli)-(Son gün),(2 gün önce),(3 ve üstü)(3 ve üstü)-(Son gün)
	2 gün önce	148	3,07	0,57	G.İ.	163,77	553	0,30			
	3 ve üstü	187	3,10	0,53	T.	171,62	556				
	Düzenli çalışırım	43	3,43	0,53							
	Toplam	557	3,07	0,56							

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=10,12$; $p=0,00$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post

hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu düzenli çalışanların ($\bar{X}=3,58$) bilişsel uygulama düzeylerinin, sınava son gün hazırlananlar ($\bar{X}=3,08$), sınavdan 2 gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=3,19$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlardan ($\bar{X}=3,27$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınava 3 veya daha fazla gün önceden hazırlananların bilişsel uygulama düzeylerinin de son gün hazırlananlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=3,77$; $p=0,01$; $p<0,05$). Yapılan LSD testi sonucu düzenli çalışanların ($\bar{X}=3,13$) sosyal statü düzeylerinin, sınava son gün hazırlananlar ($\bar{X}=2,76$), sınavdan 2 gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=2,87$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlardan ($\bar{X}=2,81$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Teknik Beceriler” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=6,14$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu düzenli çalışanların ($\bar{X} =3,42$) teknik beceriler düzeylerinin, sınava son gün hazırlananlar ($\bar{X}=2,89$), sınavdan 2 gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=3,01$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlardan ($\bar{X}=3,07$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınava 3 veya daha fazla gün önceden hazırlananların teknik beceriler düzeylerinin son gün hazırlananlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin sınava hazırlanma vakitlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=8,83$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu düzenli çalışanların ($\bar{X}=3,43$) akademik öz yeterlilik düzeylerinin, sınava son gün hazırlananlar ($\bar{X}=2,96$), sınavdan 2 gün önce hazırlananlar ($\bar{X}=3,07$), 3 ve üstünde gün önce hazırlananlardan ($\bar{X}=3,10$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınava 3 veya daha fazla gün önceden

hazırlananların akademik öz yeterlilik düzeylerinin son gün hazırlananlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.5.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Dışında Vakti Değerlendirme Aktivitelerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının okul saatleri dışında vakti değerlendirme aktiviteleri değişkenine göre Akademik Öz Yeterlilik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 33' te verilmiştir.

Tablo 33. Akademik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okul Saatleri Dışında Vakti Değerlendirme Aktiviteleri Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	Arkadaşlar	224	3,14	0,59	G.A	8,13	4	2,03	6,19	0,00**	A-H, DÇ
	Hobiler	141	3,32	0,54	G.İ.	181,36	552	0,33			H-SM, D
	Sosyal Medya	69	3,05	0,58	T.	189,49	556				SM-DÇ
	Ders Çalışma	86	3,40	0,60							DÇ-D
	Diğer	37	3,09	0,49							
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	Arkadaşlar	224	2,79	0,69	G.A	3,73	4	0,93	2,09	0,08	
	Hobiler	141	2,89	0,71	G.İ.	245,75	552	0,45			
	Sosyal Medya	69	2,75	0,61	T.	249,48	556				
	Ders Çalışma	86	2,98	0,64							
	Diğer	37	2,72	0,55							
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	Arkadaşlar	224	2,92	0,76	G.A	8,90	4	2,23	3,95	0,00**	A-H, DÇ
	Hobiler	141	3,11	0,73	G.İ.	310,84	552	0,56			SM-DÇ
	Sosyal Medya	69	2,95	0,76	T.	319,74	556				DÇ-D
	Ders Çalışma	86	3,26	0,74							
	Diğer	37	2,93	0,75							
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz-yeterlilik	Arkadaşlar	224	3,01	0,57	G.A	6,58	4	1,65	5,51	0,00**	A-H, DÇ
	Hobiler	141	3,16	0,53	G.İ.	165,03	552	0,30			H-SM, D
	Sosyal Medya	69	2,95	0,55	T.	171,62	556				SM-DÇ
	Ders Çalışma	86	3,26	0,56							DÇ-D
	Diğer	37	2,96	0,45							
	Toplam	557	3,07	0,56							

**p<0.01

***Kısaltmalar: A- Arkadaşlar, H- Hobiler, SM- Sosyal Medya, DÇ- Ders Çalışma, D-Diğer şeklindedir

Örneklem birimlerinin ölçeklere katılım düzeylerinin okul dışı aktivitelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucuna göre öğrencilerin “Bilişsel Uygulamalar”

düzeylelerinin okul dışı aktivitelere göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=6,19$; $p=0,00$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu okul dışında vaktini ders çalışarak ($\bar{X}=3,40$) ve vaktini hobileri ile geçirenlerin ($\bar{X}=3,32$) bilişsel uygulama düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenler ($\bar{X}=3,14$), vaktini sosyal medya ile geçirenler ($\bar{X}=3,05$) ve diğer aktivitelerle vaktini geçirenlerden ($\bar{X}=3,09$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin “Teknik Beceriler” düzeylerinin okul dışı aktivitelere göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=3,95$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu okul dışında vaktini ders çalışarak geçirenlerin ($\bar{X}=3,26$) teknik beceriler düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenler ($\bar{X}=3,01$), vaktini sosyal medya ile geçirenler ($\bar{X}=2,95$) ve diğer aktivitelerle vaktini geçirenlerden ($\bar{X}=2,93$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul dışında vaktini hobileri ile geçirenlerin ($\bar{X}=3,11$) teknik beceriler düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenlerden ($\bar{X}=3,01$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin okul dışı aktivitelere göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(4,552)}=5,51$; $p=0,00$; $p<0.01$). Yapılan LSD testi sonucu okul dışında vaktini ders çalışarak ($\bar{X}=3,26$) ve vaktini hobileri ile geçirenlerin ($\bar{X}=3,16$) akademik öz yeterlilik düzeylerinin, vaktini arkadaşları ile geçirenler ($\bar{X}=3,01$), vaktini sosyal medya ile geçirenler ($\bar{X}=2,95$) ve diğer aktivitelerle vaktini geçirenlerden ($\bar{X}=2,96$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin okul dışı aktivitelere göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,08$).

4.5.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üniversite Sırasında Barınma Biçimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite sırasında barınma biçimi değişkenine göre Akademik Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 34' te verilmiştir.

Tablo 34. Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Üniversite Sırasında Barınma Biçimi Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	Aile ile	132	3,29	0,64	G.A	2,89	3	0,96	2,85	0,04*	Aile-Kira
	Devlet veya özel yurt	277	3,23	0,57	G.İ.	186,60	553	0,34			
	Kira	124	3,13	0,55	T.	189,49	556				
	Diğer	24	3,00	0,50							
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	Aile ile	132	2,81	0,70	G.A	0,34	3	0,11	0,25	0,86	
	Devlet veya özel yurt	277	2,84	0,67	G.İ.	249,14	553	0,45			
	Kira	124	2,86	0,66	T.	249,48	556				
	Diğer	24	2,75	0,62							
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	Aile ile	132	3,02	0,79	G.A	1,50	3	0,50	0,87	0,46	
	Devlet veya özel yurt	277	3,06	0,75	G.İ.	318,24	553	0,58			
	Kira	124	2,97	0,77	T.	319,74	556				
	Diğer	24	2,85	0,59							
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz-yeterlilik	Aile ile	132	3,11	0,59	G.A	1,24	3	0,41	1,34	0,26	
	Devlet veya özel yurt	277	3,09	0,55	G.İ.	170,37	553	0,31			
	Kira	124	3,03	0,55	T.	171,62	556				
	Diğer	24	2,91	0,50							
	Toplam	557	3,07	0,56							

*p<0.05

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,553)}=2,85$; $p=0,04$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu aileleri ile birlikte kalanların ($\bar{X}=3,29$) bilişsel uygulama düzeylerinin, kendisi ya da arkadaşlarıyla birlikte kirada kalanlar ($\bar{X}=3,13$) ve diğer barınma biçimlerine sahip olanlardan ($\bar{X}=3,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,86$).

Türkçe öğretmeni adaylarının “Teknik Beceriler” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,46$).

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz yeterlik” düzeylerinin barınma biçimlerine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,26$).

4.5.9. Türkçe Öğretmeni Adalarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının ailenin gelir durumu değişkenine göre Akademik Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınınmış ve sonuçlar Tablo 35’ te verilmiştir.

Tablo 35. Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumu Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA	
									F	p
Bilişsel Uygulama	Düşük	59	3,09	0,68	G.A	1,72	2	0,86	2,53	0,08
	Orta	456	3,21	0,57	G.İ.	187,77	554	0,34		
	Yüksek	42	3,35	0,62	T.	189,49	556			
	Toplam	557	3,21	0,58						
Sosyal Statü	Düşük	59	2,88	0,72	G.A	1,59	2	0,80	1,78	0,17
	Orta	456	2,81	0,67	G.İ.	247,89	554	0,45		
	Yüksek	42	3,01	0,63	T.	249,48	556			
	Toplam	557	2,83	0,67						
Teknik Beceriler	Düşük	59	2,89	0,71	G.A	2,72	2	1,36	2,38	0,09
	Orta	456	3,02	0,76	G.İ.	317,02	554	0,57		
	Yüksek	42	3,23	0,82	T.	319,74	556			
	Toplam	557	3,02	0,76						
Akademik Öz-yeterlik	Düşük	59	3,00	0,64	G.A	1,38	2	0,69	2,24	0,11
	Orta	456	3,07	0,54	G.İ.	170,24	554	0,31		
	Yüksek	42	3,23	0,58	T.	171,62	556			
	Toplam	557	3,07	0,56						

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi

yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,11$). Akademik öz yeterlik ölçeğinin hiçbir alt boyutunda da ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

4.5.10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yere Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yaşamın çoğunun geçtiği yer değişkenine göre Akademik Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 36’ da verilmiştir.

Tablo 36. Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Farklılıklarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	İl	273	3,23	0,58	G.A	2,48	2	1,24	3,67	0,03*	İl-Kasaba/Köy İlçe-Kasaba/Köy
	İlçe	151	3,28	0,56	G.İ.	187,01	554	0,34			
	Kasaba/Köy	133	3,10	0,62	T.	189,49	556				
	Toplam	557	3,21	0,58							
Sosyal Statü	İl	273	2,87	0,65	G.A	0,97	2	0,49	1,08	0,34	
	İlçe	151	2,83	0,69	G.İ.	248,51	554	0,45			
	Kasaba/Köy	133	2,77	0,69	T.	249,48	556				
	Toplam	557	2,83	0,67							
Teknik Beceriler	İl	273	3,02	0,74	G.A	1,43	2	0,72	1,25	0,29	
	İlçe	151	3,09	0,77	G.İ.	318,31	554	0,58			
	Kasaba/Köy	133	2,95	0,79	T.	319,74	556				
	Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz-yeterlik	İl	273	3,09	0,55	G.A	1,62	2	0,81	2,65	0,07	
	İlçe	151	3,12	0,53	G.İ.	169,99	554	0,31			
	Kasaba/Köy	133	2,98	0,60	T.	171,62	556				
	Toplam	557	3,07	0,56							

* $p<0.05$

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin yaşamın çoğunun geçtiği yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin yaşamın çoğunun geçtiği yere göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$; $p=0,07$).

Akademik öz yeterlilik ölçeğinin hiçbir alt boyutunda da yaşamın çoğunun geçtiği yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

4.5.11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim görülen istatistikî bölge birimi değişkenine göre Akademik Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 37' de verilmiştir.

Tablo 37. Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Görülen İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	sd	KO	ANOVA		Farkın Kaynağı
									F	p	
Bilişsel Uygulama	TR1 İstanbul	24	3,40	0,49	G.A	8,55	11	0,78	2,34	0,01*	TR1-TRA
	TR2 Batı Marmara	41	3,14	0,62	G.İ.	180,94	545	0,33			TR1-TRB
	TR3 Ege	55	3,22	0,57	T.	189,49	556				TR3-TRA
	TR4 Doğu Marmara	25	3,40	0,49							TR4-TRA
	TR5 Batı Anadolu	86	3,28	0,56							TR4-TRB
	TR6 Akdeniz	29	3,10	0,69							TR5-TRA
	TR7 Orta Anadolu	78	3,31	0,52							TR7-TRA
	TR8 Batı Karadeniz	33	3,22	0,69							TR8-TRA
	TR9 Doğu Karadeniz	27	3,19	0,57							TRA-TRC
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,93	0,53							
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	3,11	0,59							
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	3,25	0,63							
	Toplam	557	3,21	0,58							
	Sosyal Statü	TR1 İstanbul	24	3,12	0,54	G.A	9,99	11			0,91
TR2 Batı Marmara		41	2,67	0,69	G.İ.	239,49	545	0,44	TR1-TR3		
TR3 Ege		55	2,79	0,65	T.	249,48	556		TR1-TR5		
TR4 Doğu Marmara		25	3,01	0,58					TR1-TRA		
TR5 Batı Anadolu		86	2,79	0,72					TR1-TRC		
TR6 Akdeniz		29	2,88	0,66					TR2-TR4		
TR7 Orta Anadolu		78	2,99	0,70					TR2-TR7		
TR8 Batı Karadeniz		33	2,93	0,73					TR4-TRC		
TR9 Doğu Karadeniz		27	2,94	0,63					TR7-TRA		

Teknik Beceriler	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,75	0,61					TR7-TRC	
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	2,83	0,64					TR8-TRC	
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	2,62	0,64					TR9-TRC	
	Toplam	557	2,83	0,67						
	TR1 İstanbul	24	3,34	0,68	G.A	19,17	11	1,74		TR1-TR2 , TR1-TR6
	TR2 Batı Marmara	41	2,87	0,80	G.İ.	300,58	545	0,55		TR1-TRA , TR1-TRB
	TR3 Ege	55	3,26	0,72	T.	319,74	556			TR2-TR3 , TR2-TR4
	TR4 Doğu Marmara	25	3,25	0,73						TR3-TR6 , TR3-TRA
	TR5 Batı Anadolu	86	3,02	0,69						TR3-TRB
	TR6 Akdeniz	29	2,89	0,70						TR4-TRA
	TR7 Orta Anadolu	78	3,13	0,84						TR5-TRA
	TR8 Batı Karadeniz	33	2,96	0,79				3,16	0,00**	TR7-TRA
	TR9 Doğu Karadeniz	27	3,13	0,66						TR8-TRA
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,63	0,71						TR9-TRA
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	2,88	0,82						TRA-TRC
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	3,07	0,68						
Toplam	557	3,02	0,76							
Akademik Öz-yeterlik	TR1 İstanbul	24	3,31	0,48	G.A	7,53	11	0,68		TR1-TR2 , TR1-TR6
	TR2 Batı Marmara	41	2,96	0,60	G.İ.	164,09	545	0,30		TR1-TRA , TR1-TRB
	TR3 Ege	55	3,10	0,54	T.	171,62	556			TR1-TRC
	TR4 Doğu Marmara	25	3,27	0,49						TR2-TR4 , TR2-TR7
	TR5 Batı Anadolu	86	3,10	0,54						TR3-TRA
	TR6 Akdeniz	29	3,01	0,65						TR4-TRA
	TR7 Orta Anadolu	78	3,19	0,53						TR5-TRA
	TR8 Batı Karadeniz	33	3,10	0,67				2,27	0,01*	TR7-TRA
	TR9 Doğu Karadeniz	27	3,11	0,55						TR8-TRA
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	55	2,84	0,49						TR9-TRA
	TRB Ortadoğu Anadolu	43	3,00	0,53						TRA-TRC
	TRC Güneydoğu Anadolu	61	3,04	0,55						
	Toplam	557	3,07	0,56						

*p<0.05, **p<0.01

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklere katılım düzeylerinin öğrenim görülen istatistikî bölge birimine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Yapılan anova analizi sonucu öğrencilerin “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin öğrenim görülen istatistikî bölge birimine göre farklılığının

istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=2,34$; $p=0,01$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonucu TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,93$) bilişsel uygulama düzeylerinin, TR1 İstanbul bölge biriminde ($\bar{X}=3,40$), TR3 Ege bölge biriminde ($\bar{X}=3,22$), TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,40$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,28$), TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,38$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=3,22$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,25$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TRB Ortadoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,11$) bilişsel uygulama düzeylerinin, TR1 İstanbul bölge biriminde ($\bar{X}=3,40$) ve TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,40$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Sosyal Statü” düzeylerinin öğrenim görülen istatistiki bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak % 95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=2,07$; $p=0,02$; $p<0,05$). Yapılan LSD testi sonucu TR1 İstanbul bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,12$) sosyal statü düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,67$), TR3 Ege bölge biriminde ($\bar{X}=2,79$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,79$), TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,75$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,62$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,62$) sosyal statü düzeylerinin, TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,01$), TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,99$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,93$) ve TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,94$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR2 Batı Marmara bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,67$) sosyal statü düzeylerinin, TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,01$) ve TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,99$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,99$) öğrenim görenlerin sosyal statü düzeylerinin TRA

Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,75$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Teknik Beceriler” düzeylerinin öğrenim görülen istatistiksel bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=3,16$; $p=0,00$; $p<0,01$). Yapılan LSD testi sonucu TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,63$) teknik beceriler düzeylerinin, TR3 Ege bölge biriminde ($\bar{X}=3,26$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,02$), TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,13$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$), TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=3,13$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,07$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR1 İstanbul bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,34$) teknik beceriler düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,87$), TR6 Akdeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,89$), TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,63$) ve TRB Ortadoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,88$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TR3 Ege bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,26$) teknik beceriler düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,87$), TR6 Akdeniz bölge biriminde ($\bar{X}=2,89$) ve TRB Ortadoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,88$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,25$) öğrenim görenlerin teknik beceriler düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,87$) ve TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,63$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel “Akademik Öz Yeterlik” düzeylerinin öğrenim görülen istatistiksel bölge birimine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(11,545)}=2,27$; $p=0,01$; $p<0,05$). Yapılan LSD testi sonucu TR1 İstanbul bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=3,31$) akademik öz-yeterlik düzeylerinin, TR2 Batı Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=2,96$), TR6 Akdeniz bölge biriminde ($\bar{X}=3,01$), TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=2,84$), TRB Ortadoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,00$) ve TRC Güneydoğu

Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,04$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden TRA Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,84$) akademik öz yeterlik düzeylerinin, TR3 Ege bölge biriminde ($\bar{X}=3,10$), TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,27$), TR5 Batı Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,10$), TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,19$), TR8 Batı Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=3,10$), TR9 Doğu Karadeniz bölge biriminde ($\bar{X}=3,11$) ve TRC Güneydoğu Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,04$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden TR2 Batı Marmara bölge biriminde öğrenim görenlerin ($\bar{X}=2,96$) akademik öz yeterlik düzeylerinin, TR4 Doğu Marmara bölge biriminde ($\bar{X}=3,27$) ve TR7 Orta Anadolu bölge biriminde ($\bar{X}=3,19$) öğrenim görenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının Akademik Erteleme ve Akademik Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki korelasyon analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 38' de verilmiştir.

Tablo 38. Akademik Erteleme Davranışı ve Akademik Öz yeterlik Ölçek Düzeylerinin Puanları Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler / Boyutlar	Sorumsluluk	Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Akademik Mükemmeliyetçilik	Akademik Erteleme Davranışı	Bilişsel Uygulama	Sosyal Statü	Teknik Beceriler	Akademik Öz-yeterlik
Sorumsluluk		,483**	,368**	,298**	,937**	-,391**	-,160**	-,285**	-,342**
Akademik Görevin Algılanan Niteliği			,156**	0,068	,662**	-,372**	-,101*	-,255**	-,304**
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı				,236**	,533**	-,168**	-,087*	-,087*	-,148**
Akademik Mükemmeliyetçilik					,420**	-,111**	-,054	-,033	-,092*
Akademik Erteleme Davranışı						-,424**	-,163**	-,290**	-,364**
Bilişsel Uygulama							,631**	,651**	,943**
Sosyal Statü								,527**	,834**
Teknik Beceriler									,752**
Akademik Öz yeterlilik									

*p<0.05, **p<0.01

Korelasyon katsayısının 0-.30 arasında olması ilişkinin bulunmadığına, .31-.49 arasında olması zayıf ilişkiye, .50-.69 arasında olması orta derecedeki bir ilişkiye ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek (güçlü) bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

(Sönmez ve Alacapınar, 2011). Buna göre Akademik Erteleme Ölçeği düzeylerinden Sorumsuzluk ile Akademik Görevin Algılanan Niteliği arasında (.483), Sorumsuzluk ile Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı düzeyleri arasında (.368) ve Akademik Mükemmeliyetçilik ile Akademik Erteleme arasında (.420) pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmaktadır. Akademik Görevin Algılanan Niteliği ile Akademik Erteleme arasında (.662) ve Akademik Mükemmeliyetçilik, Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı arasında (.533) pozitif yönde orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir. Sorumsuzluk ile Akademik Erteleme arasında (.937) ise pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz yeterlik ölçeklerinin düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Sorumsuzluk ile Bilişsel Uygulama arasında (-.391), Sorumsuzluk ile Akademik Öz yeterlik arasında (-.342), Akademik Görevin Algılanan Niteliği ile Bilişsel Uygulama düzeyleri arasında (-.372), Akademik Görevin Algılanan Niteliği ile Akademik Öz yeterlik arasında (-.304), Akademik Erteleme ile Bilişsel Uygulama arasında (-.424) ve Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz yeterlik arasında (-.364) negatif yönde düşük seviyede ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Akademik Öz yeterliğin alt boyutları ile pozitif yönde güçlü ilişkileri olduğu görülürken, alt boyutlarının kendi aralarında orta seviyede pozitif yönlü ilişkiye sahiptirler. Bunların dışında kalan boyutlar arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 39. Akademik Öz Yeterliğin Akademik Erteleme Davranışı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Verileri

Değişken	B	SEB	β	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Sabit)	3,984	0,133		30,052	0,000**		
2 Bilişsel Uygulama	-0,527	0,059	-0,502	-8,966	0,000**	0,461	2,169
3 Sosyal Statü	0,170	0,046	0,186	3,714	0,000**	0,578	1,729
4 Teknik Beceriler	-0,049	0,041	-0,061	-1,189	0,235	0,553	1,807

**p<0.01; Düzeltilmiş R²: 0.196

Tablodaki bilgilere dayanarak ilgili regresyon denklemi aşağıdaki şekilde ifade edilebilir;

Akademik Erteleme

$$= 3.984 - 0.527 * \text{Bilişsel Uygulama} + 0.170 * \text{Sosyal Statü}$$

Akademik öz yeterliğin, akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığına bakıldığında ise “Teknik Beceriler” hariç diğer akademik öz yeterlik boyutlarının akademik erteleme davranışını yordadığı görülmektedir. Bilişsel uygulama düzeyindeki 1 birimlik artış akademik erteleme davranışı düzeyini .527 birim azaltmakta iken, sosyal statü düzeyindeki 1 birimlik artış akademik erteleme davranışı düzeyini .170 birim arttırmaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte akademik ertelemenin % 19,6’sını açıklamadığı belirlenmiş ($R^2=0.196$), akademik ertelemenin % 80,4’ünü modele dahil edilmeyen diğer değişkenler tarafından açıklandığı belirlenmiştir. “Teknik Beceriler” düzeyi ise akademik erteleme düzeylerini yordamadığı belirlenmiştir ($p=0,235>0.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacını Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme davranışları ve akademik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete, gelir seviyesine, yaşamın çoğunun geçtiği yere, öğrenim görülen istatistikî bölge birimine, öğrenim sürecinde barınma biçimlerine, kulüp üyeliği durumlarına, okuduğu bölüm memnuniyetlerine, derse devamlılık durumlarına, günlük ders çalışma sürelerine, sınavlara hazırlanma vakitlerine ve okul dışında dâhil oldukları aktivitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümde ölçeklere ait bulgular ile yorumlar yoluyla elde edilen sonuçlar ayrıca tartışma sonuçlarından hareketle yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarına akademik erteleme davranışı ölçeği uygulanmış ve ölçeğe yapılan tanımlayıcı istatistikler sonucunda Sorumsuzluk (2,62), Akademik Görevin Algılanan Niteliği (2,31), Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı (3,15) ve Akademik Mükemmeliyetçilik (2,77) olmak üzere dört alt boyutu olduğu ve bu boyutların aritmetik ortalamalarına göre dengeli olarak dağıldığı görülmüştür. Öğrencilere uygulanan akademik öz yeterlik ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri sonucunda Bilişsel Uygulama (3,21), Sosyal Statü (2,83) ve Teknik Beceriler (3,02) olmak üzere üç alt boyutunun olduğu ve bu boyutlarında aritmetik ortalamalarına göre dengeli biçimde dağıldığı görülmüştür.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının;

- 1- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre erkekler kadınlara göre daha fazla öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik erteleme davranışı göstermektedir. Erkeklerin akademik görevin algılanan niteliği düzeyleri ise kadınlara göre daha fazladır. Literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeniyle akademik erteleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma vardır. Kadınların erteleme davranışını daha fazla gösterdiğini ortaya koyan ve ulaştığımız sonucun destekleyen çalışmalar vardır (Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez, 2000; Senecal, Koestner ve Vallenard, 1995). Washington (2004) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin akademik erteleme davranışları düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ulaştığımız gibi erkeklerin daha fazla akademik erteleme gösterdiğini ortaya koyan çalışmalarda vardır (Uzun Özer, 2005; Gülebağlan, 2003; Güner, 2007; Kandemir, 2010; Çetin, 2009; Tufan ve Gök, 2009; Jackson, 2002; Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015).

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadınların bilişsel uygulama ve toplam akademik öz yeterlilik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürü incelediğimizde genel olarak Akademik öz yeterliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve benzer düzeyde ve özellikle olduğu görülmüştür (Oğuz, 2012; Üredi ve Üredi, 2005; Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Akay ve Boz, 2011; Küçük Kılıç ve Öncü, 2014; Şeker 2014; Gürbüzöğlü Yalmancı ve Aydın, 2014; Tunca ve Alkın Şahin, 2014; Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009); Saracoğlu, Karasakaoğlu ve Gencil 2010). Ayrıca akademik öz yeterlikle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalarda ise genel olarak erkeklerin kadınlardan daha fazla akademik öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Durdukoca, 2010; Demirtaş ve diğerleri, 2011; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012; Skaalvik, 1990; Shkullaku, 2013; Sommers, 1994; Usher ve Pajares, 2008).

Tarafımızdan yapılan çalışmanın sonucunu destekleyen çalışmalarda vardır. Akademik öz yeterliğin kadınlar lehine bir farklılık gösterdiği çalışmalara literatürde rastlamaktayız. Evans ve Tribble (1986; aktaran Şahin ve Uysal, 2013) yaptıkları çalışmada kadınların öz yeterliklerinin erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ülker ve Bağcı' nın (2012), Türkçe öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada; Çapri ve Çelikaleli' nin (2008) yaptığı çalışmada kadınların erkeklerden daha fazla öz yeterliğe sahip olduğu bulgularını elde etmişlerdir. Ekici' nin (2006) öğretmen adaylarının öz yeterliğini incelediği çalışmada kız öğrencilerin öz yeterliğinin erkek öğrencilere göre daha fazla yani kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı' da (2012) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada benzer sonuca ulaşmışlar ve bu durumun nedenini de toplum hafızasında yerleşmiş kadın rollerinin değişmesi, kadınlarında toplumda akademik başarılarıyla gündeme gelmeleri ve ülkemizde cinsiyetler arasında bir sınırlama olamamasına bağlamışlardır.

- 2- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeylerinde öğrenci kulüp üyeliğine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, akademik öz yeterlik düzeylerinin öğrenci kulüp üyeliğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci kulübü üyeliği bulunanların bilişsel uygulama, sosyal statü ve toplam akademik öz yeterlik düzeylerinin, öğrenci kulübü üyeliği bulunmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015) kulüp üyeliğine göre yaptığı t-testi analizi sonucunda yaptığımız araştırmayı destekler niteliktedir. Öğrenci kulübü üyeliği ile akademik erteleme düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

- 3- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeylerinin tüm alt boyutlarında bölüm memnuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu

belirlenmiştir. Sonuçlara göre bölüm memnuniyetleri arttıkça akademik erteleme davranışı düzeyleri anlamlı bir şekilde azalmaktadır. Albayrak (2014) üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri, akademik öz yeterlikleri, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları incelenmek amacıyla yaptığı çalışmada bölümünden memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin bölümünden memnun olan üniversite öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balkıs' ın (2006) yaptığı çalışma da da istediği bölümde öğrenim görme ve bölümden hoşnut olma durumuna göre Akademik ertelemenin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğu bölümü isteyerek seçen ve bulunduğu ortamdaki hoşnut olan bireylerin daha az akademik erteleme gösterdiğini belirtmiştir. Yıldırım' da (2015) Öğrencilerin tercih etme nedenlerine göre bölümünden memnun olduğunu ya da olmadığını buna göre akademik erteleme gösterip göstermediğini belirtmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda bölüm memnuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğu bölümden memnuniyet seviyeleri arttıkça, genel akademik öz yeterlilik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

- 4- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeylerinin devamsızlık yapma durumlarına göre tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının devamsızlık yapma süreleri arttıkça akademik erteleme davranışı düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Yıldırım (2015) yaptığı çalışmanın sonucunda devamsızlığı az yapanların daha az akademik erteleme yaptığını tespit ettiği sonuçla yaptığımız çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Englander (2010) ise yaptığı çalışmada akademik erteleme ve devamlılık arasında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Akademik öz yeterlik ölçeğinin sosyal statü dışındaki alt boyutlarında devamsızlık yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının derse devamlılığı arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

- 5- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri günlük ders çalışma sürelerine göre incelendiğinde, akademik mükemmeliyetçilik dışında kalan tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının günlük ders çalışma süresi arttıkça toplam akademik erteleme davranışı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri günlük ders çalışma sürelerine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Günlük ders çalışma süresi arttıkça, akademik öz yeterlik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

- 6- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitlerine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitleri arttıkça toplam akademik erteleme davranışı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Tanrıku (2013), ergenler üzerine yaptığı çalışmada sınava çalışmaya başlanan sürenin azalmaya başlamasıyla akademik erteleme arasında ilişki olduğunu ve süre azaldıkça akademik erteleme davranışlarının arttığını süre arttıkça akademik erteleme davranışlarının azaldığını belirtmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitlerine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının vize ve final sınavlarına hazırlanma vakitleri arttıkça, akademik öz yeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

- 7- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri okul saatleri dışında vakti değerlendirme aktivitelerine göre incelendiğinde sorumsuzluk ve akademik görevin algılanan niteliği alt boyutlarında anlamlı

bir farklılık görülürken öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. En yüksek akademik erteleme davranışı düzeyine sahip grubun okul dışında vaktini sosyal medya ile geçirenler olduğu görülürken, en düşük akademik erteleme davranışı düzeyine sahip grubun okul dışında vaktini ders çalışmaya ayıranlar olduğu belirlenmiştir. Balkıs' ın (2006) yaptığı çalışmada ise arkadaşları ile birlikte geçirmeyi tercih eden ve kısmi zamanlı bir işte çalışarak değerlendiren öğretmen adaylarının daha fazla akademik erteleme davranışı gösterirken vaktini ders çalışarak geçiren öğretmen adaylarının daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Tanrıkulu' nun (2013) ergenlere yaptığı çalışmada da okul dışı zamanı değerlendirme alışkanlıklarıyla akademik erteleme davranışı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tanrıkulu (2013) çalışma sonucunda okul saatleri dışındaki vakitlerini kitap okuyarak, ders çalışarak geçiren ergenlerin; arkadaşlar gruplarıyla vakit geçiren, sportif faaliyetlere katılan, sosyal medya veya internetle ilgilenen ve hobileriyle uğraşanlara göre akademik erteleme davranışını daha az yaptığını tespit etmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri okul saatleri dışında vakti değerlendirme aktivitelerine göre incelendiğinde sosyal statü dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Okul dışında vaktini ders çalışmaya ayıranların en yüksek akademik öz yeterlik düzeyine sahip olduğu görülürken, akademik öz yeterliliği en düşük grubun okul dışında vaktini sosyal medya ile geçirenler olduğu belirlenmiştir.

- 8- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri üniversite sırasında barınma biçimlerine göre incelendiğinde, akademik görevin algılanan niteliği boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Devlet veya özel yurttan kalan öğrencilerin akademik görevin algılanan niteliği düzeylerinin, arkadaşları ile birlikte kiradıkları evde kalanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Akdoğan (2013) üniversite eğitimi sırasında barınma biçimleri açısından üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı arkadaşları

ile evde kalan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları ailesinin yanında kalan ve yurt-pansiyonda kalan öğrencilerden daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yaptığımız çalışmanın sonucunun aksine akademik erteleme davranışı ile barınma biçimi arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri üniversite sırasında barınma biçimlerine göre incelendiğinde bilişsel uygulama alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülürken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin bilişsel uygulama düzeylerinin, arkadaşları ile kirada kalanlardan ve diğer barınma biçimlerine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- 9- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri ailelerinin gelir durumuna göre incelendiğinde, hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yatgın (2014) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada Kandemir (2010) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik erteleme davranışı ile aile geliri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yatgın (2014) ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bakılmasının bütün bireylerden beklenen sorumlulukların aynı olması nedeniyle farklılaşma olmadığını belirtmesiyle önemli bir yorum ortaya koymuştur. Akdoğan' ın (2013) yaptığı çalışmada da ulaştığımız sonucu destekler nitelikte ailenin aylık geliri ile akademik erteleme davranışı puan ortalamaları arasında pek bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri ailelerin gelir durumuna göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Gelir düzeyinin iyi olmasıyla insanın daha rahat hareket edip kendine güvenerek işleri başaracağı yönünde bir düşünce çalışma sürecinde oluşsa da çalışmada gelir ile akademik öz yeterlik arasında bir anlamlı bir fark bulunmamıştır. Berkant (2017) ulaştığımız sonucu destekler nitelikte öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarını incelediği çalışmasında aylık gelire öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Aktaş' ın (2017) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada da aynı şekilde bir farklılaşma görülmemiştir ama elde edilen sonuçlara göre ailesinin ekonomik geliri iyi olan öğrencilerin akademik öz yeterlik puanlarının diğer öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelediğinde çalışmada ulaştığımız sonuçla aynı sonuca ulaşan çalışmalar (Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011; Darı ve Arı, 2013) olduğu gibi farklılaşma olduğu sonucuna ulaşan başka çalışmalarda vardır (Yıldız ve Sezen, 2007).

10- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı düzeyleri yaşamın çoğunun geçtiği yere göre incelendiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kaplan (2017) ise hemşirelik öğrencilerine yaptığı çalışmada yaşamının çoğunu büyük şehirde geçirenlerin daha az ertelemeci olduğunu belirterek akademik erteleme ile yaşamın çoğunun geçtiği yer değişkeni arasında bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri yaşamın çoğunun geçtiği yere göre incelendiğinde, yalnızca bilişsel uygulama boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşamının çoğunu kasaba veya köyde geçirenlerin bilişsel uygulama düzeylerinin, yaşamının çoğunu il ve ilçede geçirenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yılmaz, Yiğit ve Kaşacı' nın (2012) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin okulun bağlı bulunduğu yer açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit ettikleri araştırmada büyük şehir ilçe merkezlerinde öğrenim gören çocukların diğer yerleşim birimlerinde öğrenim gören çocukların öz yeterlik düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır ve bunun nedeninin büyükşehirlerde okuyan öğrencilerin öz yeterlik bulgularının daha küçük yerleşim yerlerinde okuyanlara göre yüksek olmasında büyük şehirde oturmanın avantaj ve imkânlarının buralarda okuyan öğrenciler lehine fark oluşturduğuna bağlamışlardır. Sezer ve diğerlerinin (2006) lise öğrencilerine yaptıkları çalışmada da şehirde büyüyen gençlerin öz yeterlik algıları ilçe ve köyde büyüyen öğrencilere göre ilçede büyüyen gençlerin öz yeterlik algıları ise

köyde büyüyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

11- Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri istatistikî bölge birimine göre akademik erteleme davranışı düzeyleri incelendiğinde sorumsuzluk ve öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın temel kaynağı TRC Güneydoğu Anadolu İstatistikî Bölge Biriminde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme davranışı düzeylerinin, diğer bölge birimlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olmasıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri öğrenim görülen istatistikî bölge birimlerine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın temel kaynağı TRA Kuzeydoğu Anadolu İstatistikî Bölge Biriminde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin, diğer bölge birimlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olmasıdır. Palavan ve Açar (2015) aday sınıf öğretmenlerine yatıkları çalışma sonucunda öğrenim görülen üniversiteye akademik öz yeterlik ve akademik öz yeterlik boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve tarafımızca yapılan bu çalışmada ele aldığımız diğer değişken olan yaşamın çoğunun geçtiği değişkenini destekler yönde olan büyükşehirde olmanın ve ikamet etmenin akademik öz yeterliği etkilediği sonucuna ulaşılmışlardır.

12- Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği düzeylerinden Sorumsuzluk ile Akademik Görevin Algılanan Niteliği arasında (.483), Sorumsuzluk ile Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı düzeyleri arasında (.368) ve Akademik Mükemmeliyetçilik ile Akademik Erteleme Davranışı arasında (.420) pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

13- Akademik Görevin Algılanan Niteliği ile Akademik Erteleme Davranışı arasında (.662) ve Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı ile Akademik Erteleme

Davranışı arasında (.533) pozitif yönde orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir.

14- Sorumsuzluk ile Akademik Erteleme Davranışı arasında (.937) pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

15- Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz yeterlik ölçeklerinin düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Sorumsuzluk ile Bilişsel Uygulama arasında (-.391), Sorumsuzluk ile Akademik Öz yeterlik arasında (-.342), Akademik Görevin Algılanan Niteliği ile Bilişsel Uygulama düzeyleri arasında (-.372), Akademik Görevin Algılanan Niteliği ile Akademik Öz-yeterlik arasında (-.304), Akademik Erteleme Davranışı ile Bilişsel Uygulama arasında (-.424) ve Akademik Erteleme Davranışı ile Akademik Öz-yeterlik arasında (-.364) negatif yönde düşük seviyede ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Akademik erteleme davranışı ile akademik öz yeterlik arasındaki korelasyon ilişkisine baktığımızda ise negatif yönde düşük bir ilişki olsa da sonuç olarak akademik erteleme davranışı arttıkça akademik öz yeterlik azalmakta, akademik erteleme davranışı azaldıkça akademik öz yeterlik artmaktadır. Literatürü incelediğimizde bu ilişkiyi destekleyen sonuçların olduğu çalışmalara rastlamaktayız (Kandemir, 2010; Aydoğan, 2008; Pfister, 2002; Sirios, 2004; Berber Çelik, 2014; Wang ve diğerleri, 2011, Wolters 2003; Seo, 2008; Akbay ve Gizir, 2010).

16- Akademik öz yeterliliğin, akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığına bakıldığında Teknik Beceriler hariç diğer akademik öz yeterlik boyutlarının akademik erteleme davranışını yordadığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle yapılmış öneriler ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

-Araştırmada akademik erteleme davranışları cinsiyete göre incelendiğinde “Akademik Erteleme Davranışının” ve “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” ile

“Akademik Görevin Algılanan Niteliği” boyutlarında erkeklerin daha yüksek puan aldıkları tespit edilirken “Akademik Mükemmeliyetçilik” ve “Sorumluluk” boyutlarında anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir. Akademik öz yeterlikleri cinsiyete göre incelendiğinde ise kadınların erkeklere göre daha fazla akademik öz yeterliğe sahip olduğu ve “Bilişsel Uygulama” düzeyinde de kadınların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Sosyal Statü” ve “Teknik Beceriler” düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle üniversitenin ilgili birimlerince erkek ve kadın öğretmen adaylarına değişken ve boyutlardaki sonuçlar doğrultusunda gerekli rehberlik çalışmaları yapılabilir.

-Araştırmada akademik erteleme davranışının kulüp üyeliğine göre farklılığının hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılığı olmadığı görülürken akademik öz yeterlik ve “Bilişsel Uygulama”, “Sosyal Statü” düzeylerinin kadınlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik öz-yeterlik konusunda kulüp üyeliği veya üniversite içerisinde kulüplerin daha etkin hale getirilmesi ve öğrencilerin kulüplerde yer almasını sağlayıcı etkinlikler etkili olabilir.

-Araştırmada akademik erteleme davranışının bölüm memnuniyetine göre incelendiğinde bölümden memnun olanların akademik erteleme davranışları, “Sorumluluk”, “Akademik Mükemmeliyetçilik”, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği”, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı” düzeyleri kararsız olan ve memnun olmayanlara göre daha düşük olduğu görülürken akademik öz yeterliğe göre incelendiğinde ise “Akademik Öz yeterlik”, “Bilişsel Uygulama”, “Sosyal Statü”, “Teknik Beceri” düzeylerinin bölümden memnun olanların bölümden memnun olmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. İnsanlar sevdiği işle uğraşmaktan ve sevdiği bir ortamda bulunmaktan mutlu olur ve üzerine düşen görevi ya da sorumluluğu büyük bir istek içerisinde geçirebilir. Sonuç olarak bölümden memnun olmayanların daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği ve daha fazla akademik öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin üniversiteye ve bölümüne bağlılığını, aidiyetini artırmak için üniversite içerisinde yeterli sosyal aktiviteler ile bölüm içerisinde öğrencinin bölümüyle ilgili ürünler ortaya koyabileceği imkânlar ve mekânlar sağlanmalıdır. Üniversiteler sadece akademik bilginin alındığı ve ders bitince terk edilen yer anlayışından çıkarılmalıdır.

-Araştırmada akademik erteleme davranışları devamsızlık durumuna göre incelendiğinde “Akademik Eteleme Davranışı” nda 2 ve 3. grupta olanların, “Sorumsluluk” boyutunda 2 ve 3. grupta olanların, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” boyutunda 1. grupta olanların, “Akademik Mükemmeliyetçilik” boyutunda 1. grupta olanların düzeylerinin yüksek olduğu görülürken akademik öz yeterlik düzeylerinde “Sosyal Statü” düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve “Akademik Öz yeterlik” ile “Bilişsel Uygulama” düzeyiyle “Teknik Beceriler” düzeyinde 3. grupta olanların düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin devamlılık düzeyini yükseltmek için neler yapılması gerektiği konusunda bilgileri ortaya koyacak araştırmalar ve sonrasında alınacak önlemler etkili olacaktır.

-Araştırmada akademik erteleme davranışları ders çalışma sürelerine göre incelendiğinde ders çalışmayanların “Sorumsluluk”, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği”, Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı”, “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin diğer gruplardan daha fazla olduğu görülürken akademik öz yeterlik düzeyleri ve “Sosyal Statü”, “Bilişsel Uygulama” ve “Teknik Beceriler” düzeylerinin de 3 saat ve üzeri ders çalışanların diğer gruplardan daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmüştür. Bazı üniversitelerde öğrencilerin ders çalışacağı kütüphaneler sürekli açık tutulmamaktadır. Kütüphaneler ya da öğrencinin ders çalışacağı yerlerin sayısı, kapasitesi, niteliği artırılırsa buralarda gerekli yiyecek ürünleri öğrencilere düşük miktarda bir ücretle sağlanırsa etkili olabilir.

- Araştırmada akademik erteleme davranışları sınavlara hazırlanma vakitlerine göre incelendiğinde sınava son gün hazırlanmaya başlayanların “Sorumsluluk”, “Akademik Erteleme Davranışı” düzeylerinin yüksek olduğu; düzenli çalışanların Akademik öz yeterlik düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversitenin ilgili birimlerince öğrencilere yapılacak seminerler, zaman yönetimini, çalışma düzeni ve alışkanlığını kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

-Araştırmada akademik erteleme davranışı okul dışı vakit geçirme değişkenine göre incelendiğinde “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Olgı”, “Akademik Mükemmeliyetçilik” düzeylerinde anlamlı farklılık yokken okul dışında vaktini ders çalışarak geçirenlerin “Akademik Erteleme Davranışı” ile “Sorumsluluk”,

“Akademik Görevin Algılanan Niteliği”, düzeyleri diğer gruplara daha düşüktür. Vaktini ders çalışarak geçirenlerin “Bilişsel Uygulama”, Sosyal Statü” ve “Teknik Beceriler” düzeyleri diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle üniversitelerde sorumluluk bilinci ve zaman yönetimi konusunda yapılacak rehberlik çalışmaları etkili olacağı düşünülmektedir.

-Araştırmada akademik erteleme davranışı üniversite eğitimi sırasında arınma biçimine göre incelendiğinde “Akademik Görevin Algılanan” boyutunun kendisi veya arkadaşlarıyla kirada kalanlarda diğerlerinden daha düşük olduğu görülürken akademik öz yeterlik düzeyleri sadece “Bilişsel Uygulama” düzeylerinin kendisi veya arkadaşlarıyla birlikte kirada kalanların diğer gruplardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencinin barınacağı yerler rahat kendini baskı altında hissetmediği ve rahat olan bir ortam oluşturulabilir ve bunun nasıl saplanacağı konusunda gerekli çalışmaların yapılması etkili olabilir. İnsan psikolojisi üzerinde barındığı ortam etili olabilir. Her barınma biçimi üzerine ayrıntılı çalışmaların yapılması daha net sonuçlara ulaştırabilir.

-İstatistikî bölge birimlerinde ortaya çıkan sonuçların farklılığını ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

-Araştırmanın örneklemini belirlediğimiz devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde bulunan Türkçe öğretmenliği programında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma özel üniversiteler, farklı öğretim kademelerinde (ilköğretim, ortaokul, lise, lisansüstü), farklı sınıf düzeyleri, başka fakültelerde veya farklı bölge sınıflamalarıyla ya da Türkiye coğrafyasında bulunan yedi bölgede ayrı ayrı çalışmalar yapılırsa daha farklı ve ayrıntılı sonuçlar ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

-Yaptığımız araştırmayı SPSS istatistikî yöntemi kullanarak yaptık; farklı istatistikî yöntemler kullanılarak çalışmalar ortaya konulabilir. Ayrıca literatürü incelediğimizde yaptığımız araştırmada çalıştığımız değişkenler hakkında hep nicel araştırmalar yapılmış olduğunu görmekteyiz. Yeni yapılacak çalışmalarda nitel araştırmalar yapılabilir.

-Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği’ nde bulunan “Mükemmeliyetçilik”, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği”, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı”,

“Sorumsluluk” boyutlarıyla Akademik Öz yeterlik Ölçeğinin “Sosyal Statü”, “Bilişsel Uygulama” ve “Teknik Beceriler” boyutlarının yeni yapılacak çalışmalarda Akademik Erteleme Davranışı ve Akademik Öz yeterlikle ilişkisi her boyut için geliştirilecek ölçeklerle bir değişken olarak ayrı ayrı incelenmesinin daha ayrıntılı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Ackerman D S and Gross B L (2005) ‘*My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination*’, Journal Of Marketing Education, 27(1), 5-13.
- Aitken M E (1982) *A Personality Profile of The College Student Procrastinator*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Akay H ve Boz N (2001) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 281-312.
- Akbay S E ve Gizir C A (2010) *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, ss. 60-78.
- Akdoğan A (2013) *Farklı Depresyon Anksiyete Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaya E (2007) *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aktaş H (2017) *Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma*, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Cilt / Vol: 6, Sayı/Issue: 3, Sayfa: 1376-1398
- Alabay E (2006) *İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1).

- Alay S, & Koçak S (2002). *Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenilirlik*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 9-13.
- Albayrak E (2014) *Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altun F ve Yazıcı H (2012) *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, 319 – 334
- Arseven A,(2016) *Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi*, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 11/19, P. 63-80 Doi Number: [Http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.10001](http://dx.doi.org/10.7827/Turkishstudies.10001) Issn: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Aslan C (2010) *Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 10, Sayı 19, 87-115.
- Aydın R, Ömür Y E, Argon T (2014) *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Alguları ile Akademik Alanda Arzularını Erteleme Düzeylerine Yönelik Görüşleri*, Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt-Sayı / Volume-Issue: 40 Ss/Pp. 1-12, Issn: 1300-8889 Doi: 10.15285/Ebd.2014409739.
- Aydoğan D (2008) *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Ve Öz-Yeterlik ile Açıklanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Bacanlı H, İlhan T & Aslan S (2009) *Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 261-279.
- Balkıs M (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

- Balkıs M (2007) *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1) 21. Sayı.
- Balkıs M ve Duru E (2010) *Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel Ve Performans Benlik Saygısının Rolü*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 159-170.
- Balkıs M ve Duru E (2009) *Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, and Its Relationship With Demographics and Individual Preferences*, Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 5 (1): 18-32
- Balkıs M, Duru E, Buluş M ve Duru S (2006) *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ege Eğitim Dergisi, 7(2): 57-73.
- Baltacı A (2017) *Sınıf Öğretmenlerinin Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler*, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi Year: 7 Cilt Volume:7 Sayı Issue :12 .
- Bandura A (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A (1994) *Self-Efficacy*. Encyclopedia Of Human Behavior, Ramachauran, vs. Ed. New York: Academic Press, 1994: 71-81.
- Bandura A (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1-46. Cambridge University Press. www.researchgate.net.
- Bandura A (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company: NY.
- Bandura A (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercises of Control*. New York: W. H. Freeman And Company.
- Baumeister R F, Schmeichel B J ve Vohs K D (2007) *Self Regulation and The Executive Function: The Self As Controlling Agent*.

- Beck B L, Koons S R and 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, Special Issue 15 (5): 3-13.*
- Berber Çelik Ç (2014) *Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.*
- Berber Çelik Ç (2015) Hatice Odacı, *Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education) 30(3): 31-47.*
- Berkant G H (2017). *Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi. Journal Of Educational Reflections, 1(2), 1-17.*
- Beswick G, Rothblum E D and Mann L (1988) *Psychological Antecedents of Student Procrastination. Australian Psychologist, 23: 207-217.*
- Binder K (2000) *The Effect of An Academic Procrastination Treatment On Student Procrastination and Subjective Well-Being. Unpublished Master's Thesis, Carleton University, Canada.*
- Birner L (1993) *"Procrastination: Its role in transference and countertransference". Psychoanalytic Review, 80, 541-558.*
- Blunt A And Pychyl T A (2000) *Task Aversiveness and Procrastination: A Multidimensional Approach To Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects. Personality And Individual Differences, 28, 153-167.*
- Brownlow S ve Reasinger R D (2000) *Putting Off Until Tomorrow What Is Better Done Today: Academic Procrastination As A Function Of Motivation Toward College Work. Journal of Social Behavior And Personality, 15(5), 15-34.*
- Buluç B ve Demir S (2015) *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Alguları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt:16, Sayı: 1, 289-308.*

- Bulut, R. & Ocak. G. (2017). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler*, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 2, 2017, Ss. 75-90
- Burka J B & Yuen L M (1983) *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley.
- Büyüköztürk Ş (2006) *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Chissom B ve Iran-Nejad A (1992) *Development of An Instrument To Assess Learning Strategies*. Psychological Reports, 71, 1001-1002.
- Chun A H C and Choi J N, (2005) “*Rethinking Procrastination: Positive Effects Of “Active” Procrastination Behavior On Attitudes And Performance*”, The Journal Of Social Psychology, 145, 245-264.
- Coşkun E, Gelen İ ve Öztürk E P (2009) *Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme Yeterlik Alguları*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 140-163.
- Çakıcı D Ç (2003) *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Çapri B ve Çelikkaleli Ö (2008) *Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çelikkaleli Ö ve Akbay S E (2013) *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnanç ve Sorumluluklarının İncelenmesi*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 14, Sayı 2, Sayfa 237-254.

- Çetin Ş (2009) *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 1-7.
- Çuhadar C, Gündüz Ş ve Tanyeri T (2013) *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları ve Akademik Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 1.
- Demir M K & Arı E (2013) *Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9(3), 265-279.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yasamı kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay) İstanbul: Erdemir Yayınevi.
- Dumanlı M (2014) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Durdukoca Ş F (2010) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1), 69-77.
- Ekici G (2006) *Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuar Kullanımı Öz Yeterlik Algıları*.VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri.(S. 226–230). Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Ekici G (2012) *Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Hacette Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 43: 174-185.
- Ekici S, Oruç A U ve Çolakoğlu T (2018), *Üniversite Öğrencilerinin Özsaygının Erteleme Davranışlarına Etkisinin Araştırılması*, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt:20, Sayı:2, Haziran 2018 Issn: 1302-2040.

- Ekşi H ve Dilmaç B (2010) *Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23.2 (2010): 433-450.
- Ellis A and Knaus W J (1977) *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books.
- Emmett, R. (2004). *Ağustos Böceği ile Karınca*. (Çev. Sara Çaşkurlu). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Englander M (2012) *The Interview: Data Collection In Descriptive Phenomenological Human Scientific Research*. Journal of Phenomenological Psychology; 43(1):13-35.
- Ercan G (2016) *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergür D O,(2016) *İngilizce Öğrencilerinin Öz Benlik Saygısı ve Akademik Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(7), 183-199.
- Evin Akbay S & Gizir C A (2010) *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Ss. 60-78.
- Federici A R and Skaalvik M E (2011) *Principal Self Efficacy And Work Engagement, Assesing A Norwegian Principal Self Efficacy Scale*, Soc Psychol Educ, 14, 575-600.
- Ferrari J R, Johnson, J L ve Mccown W G (1995) *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari J R, Johnson J L ve McCown W G (1995) *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press.

- Ferrari J R ve Beck B (1999) *Affective Responses Before And After Fraudulent Excuses By Academic Procrastinators*. Education, 118, 529-537.
- Ferrari J R, & Olivette M J (1993) *Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination*. Journal of Research in Personality, 28, 87-100.
- Ferrari J R, Jonhson J L & Mccown W G (1995) *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J R (1991) Self handicapping by procrastinators: protecting self-esteem, social esteem or both. *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R. (1994). *Dysfunctional Procrastination And Its Relationship With Self Esteem, Interpersonal Dependency And Self-Defeating Behaviors*. Personal Individual Differences. 17 (5), 673-679.
- Fettahlıoğlu P, Güven E, İnce Aka E, Sert Çıbık A ve Aydoğdu M (2011) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi*, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, Sayfa 159-175.
- Gençtan E (1993) *Psikoanaliz ve Sonrası*. 7.Baskı. Ankara.
- Grecco P R (1984) *A Cognitive-Behavioral Assessment of Problematic Academic Procrastination: Development of A Procrastination Self- Statement Inventory*. Unpublished PHD, California School of Professional Psychology - Fresno.
- Gülbağlayan C (2003) *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Alguları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güner D (2008) *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gürbüzöğlü-Yalmanlı S ve Aydın S (2014) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi*. Kafkas Üniversitesi, E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 21-27.
- Gürültü E (2016) *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hakan Karataş ve Mehtap Bademcioglu (2015) *The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of Pre-Service Teachers With Five Factor Personality Traits*, Educational Research Association The International Journal of Research In Teacher Education, 6(2): 11-25 Issn: 1308-951.
- Haycock L A, Mccarthy P ve Skay C L (1998) *Procrastination In College Students: The Role of Self-Efficacy And Anxiety*. Journal of Counseling And Development, 76, 317-324.
- Hill M, Hill D, Chabot A ve Barral J (1978) *A Survey of College Faculty and Student Procrastination*. College Student Journal, 12, 256-262.
- Jackson C (2002) *Laddishness” As A Self- Worth Protection Strategy*. Gender and Education, 14, 37-51.
- Kağan M (2010) *Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kağan M (2009) *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42/2, 133–128.
- Kandemir M (2010) *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir M (2012) *Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması*, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 4

- Karabacak M S (2014) *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabıyık Çeri B ve Çavuşoğlu C ve Gürol M (2015) *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi*, International Journal Of Social Science Doi Number: [Http://Dx.Doi.Org/10.9761/Jasss2721](http://dx.doi.org/10.9761/Jasss2721) Number: 34, P. 385-394.
- Karaköse G (2011) *Orff Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum ile Müzikal Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar N (2012) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 24. Basım, Nobel Yay. Ankara.
- Kavrayıcı C ve Bayrak C (2016) *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 23, 623-658.
- Keskin Y (2013) *Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic Volume 8/3, P. 319-339, Ankara-Turkey
- Kızılkaya Cumaoglu G, Diker Coşkun Y, (2012) *Öğretmenlerin Akademik Erteleme Davranışı İle Teknoloji Kullanım Durumları Arasındaki İlişki*, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 7/4, P. 2237-2247, Ankara-Turkey.
- Knaus W (2002) *The procrastination workbook*. New Harbinger Publications, Inc. Shattuck Avenue, Oakland, CA.
- Knaus W J (1998) *Do It Now! Break Procrastination Habit (Second Edition)*. New York: John Wiley Ve Sons .
- Kruglanski A Wand Higgins E T (1996), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles İçinde (2nd Edition, 516-539)*. New York: The Guilford Press.

- Kurbanoglu S S (2004) *Özyeterlik İnancı Ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi*, Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.
- Kutlu N, Gökdere M ve Çakır R (2015) *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırmalı İncelemesi*, K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3), 1311-1330.
- Küçük Kılıç S ve Öncü E (2014) *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ve Akademik Öz Yeterlikleri*, Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi, Cilt / Vol : 5 Sayı / No :2, 13-22.
- Lay C H (1986) At Last, My Research Article On Procrastination. *Journal Of Research İn Personality*, 20, 474-495.
- Lay C H, Knish S, ve Zanatta R (1992) *Self-Handicappers and Procrastinators: A Comparison Of Their Practice Behavior Prior To An Evaluation*. *Journal Of Research İn Personality*, 26(3), 242-257.
- Lee D, Kelly K, ve Edwards J A (2006) *Closer Look At The Relationships Among Trait Procrastination, Neuroticism, and Conscientiousness*, *Personality And Individual Differences*, 40, 27–37.
- Mccown W, Petzel T ve Rupert P (1987) *An Experimental Study Of Some Hypothesized Behaviors And Personality Variables Of College Student Procrastinators*. *Personality and Individual Differences*, 8(6) , 781-786.
- MEB (2017) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mehmet Kaplan (2017) *Hemşirelik Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Melik G (2014) *Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Milgram N A (1991) *Procrastination*. Encyclopedia of human biology . Vol. 6, (New York, Academic Pres).
- Milgram N, Mey-Tal G ve Levison Y (1998) *Procrastination, Generalized Or Specific, In College Students and Their Parents*. Personality And Individual Differences,25 (2), 297-316.
- Missildine H (1963) *Your inner child of past*. New York: Simon & Shuster.
- Nakip C ve Özcan G (2016) *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12(3): 783-795” Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.17860/Mersinefd.282380](http://Dx.Doi.Org/10.17860/Mersinefd.282380).
- Ocak G, Bulut R (2015)*Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. International Journal of Social Sciences and Education Research, 1 (2), 709-726.
- Odacı H, Berber Çelik Ç (2012) *Üniversite Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımlarının Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Erteleme ve Yeme Tutumları ile İlişkisi*, E-Journal Of New World Sciences Academy Nwsa-Education Sciences, 1c0504, 7, (1), 389-403.
- Oğuz A (2012) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları*. Anadolu Journal Of Educational Sciences International, July, 2(2), 15-28.
- Onwuegbuzie A J (2004) *Academic Procrastination And Statistics Anxiety. Assessment & Evaluation İn Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Oran S (2016)*Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Orpen C (1998) *The Causes And Consequences Of Academic Procrastination: A Research Note*. Westminster Studies İn Education, 21, 73-75.
- Owen S ve Froman R D (1988) *Development of a College Academic Self- efficacy Scale*. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans. LA.

- Özer A ve Altun E (2011) *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 21, 45 – 72.
- Palavan Ö ve Açar D (2016) *Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, 14-27.
- Pfister T (2002) *The Effect Of Self-Monitoring On Academic Procrastination, Self Efficacy And Achievement*. The Florida State University College Of Education. Florida.
- Polat S (2009) *Türkiye’ de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmış Planlama Uzmanlığı Tezi). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Prohaska V, Morrill P, Atilas I ve Perez A (2000) “*Academic Procrastination By Nontraditional Students*”. Journal Of Social Behavior & Personality, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 125- 135.
- Saddler C D and Buley J (1999) *Predictors Of Academic Procrastination İn College Students*. Psychological Reports, 84, 686–688.
- Sakız G (2013) *Başarıda Anahtar Kelime: Öz Yeterlik*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 (1), 185-209.
- Saracaloğlu A S, Karasakaloğlu N ve Gencel İ E (2010). *Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 33, 265-283.
- Sarıkaya Aydın K ve Koçak S (2016) *Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi*, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 17-38.
- Sarioğlu A F (2011) *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Scher S ve Ferrari J (2000) *The Recall Of Completed and Noncompleted Tasks Through Daily Logs To Measure Procrastination*. Journal of Social Behaviour and Personality, 15, 255-265.
- Schraw G, Wadkins T and Olafson L (2007) *Doing The Things We Do: A Grounded Theory Of Academic Procrastination*. Journal of Educational Psychology, 99 (1), 12-25.
- Schraw G, Wadkins T and Olafson L (2007) *Doing The Things We Do: A Grounded Theory Of Academic Procrastination*. Journal of Educational Psychology, 99(1), 12-25.
- Schunk D H (1985) *Self-Efficacy and Classroom Learning*. Psychology In The Schools, 22(2), 208-223.
- Seki T, Şimşir Z, Dilmaç B, Bircan H H ve Baykan E (2018) *Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Nitelikleri, Akademik Özyeterlikleri ve Öznel İyi Oluşları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler*, Uluslararası Eğitim Araştırmaları Issn: 2630-6239 Doi: 10.15285/Maruaebd.345486.
- Senécal C, Koestner R ve Vallerand R J (1995) *Self-Regulation and Academic Procrastination*. Journal of Social Psychology, 135(1), 607-619.
- Senemoğlu N (2004) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi, Pp 230.
- Senemoğlu, N. (2007) *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Özkan Matbaası.
- Sezer F, İşgör İ Y, Özpolat A R ve Sezer M (2006) *Lise Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kazım Karabekir EğitimFakültesi Dergisi, 13, 129-137.
- Shanahan M J ve Pychyl T A (2007) *An Ego Identity Perspective On Volitional Action: Identity Status, Agency, And Procrastination*. Personality and Individual Differences 43(4), 901–911.
- Shkullaku R (2013) *The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Performance In The Context Of Gender Among Albanian Students*. European Academic Research. 1 (4):467-478.

- Sirois F (2004) *Procrastination and Intentions To Perform Health Behaviors: The Role Of Self-Efficacy and The Consideration Of Future Consequences*. Personality and Individual Differences. 37, 115–128.
- 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, 237– 248.
- Skaalvik E M (1990) *Gender Differences In General Academic Self-Esteem And Success Expectations On Defined Academic Problems*. Journal of Educational Psychology, 82(3), 546-554.
- Solomon, L J ve Rothblum E D (1984) *Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates*. Journal of Counseling Psychology, 31, 503- 509.
- Sommers C H (1994) *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*. New York: Simon & Schuster.
- Sönmez V ve Alacapınar G F (2011) *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul*.
- Steel P (2002) *The measurement and nature of procrastination*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Universty of Minnesota, ABD.
- Strunk K K ve Steele M R (2011) *Relative Contributions of Self-Efficacy, Selfregulation, And Self-Handicapping In Predicting Student Procrastination*. Psychological Reports, 109(3), 983-989.
- Sütçügil L, Yurdakul A N ve Türkçapar M H (2017) *Üniversite Öğrencilerinde Ertelemeciliğin Rahatsızlığa Dayanıksızlıkla İlişkisinin İncelenmesi, Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi; 6(3):123-132. Doi: 10.5455/Jcbpr.269846*.
- Şahin M, Uysal İ, (2013) *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 2, S. 190 – 207*.

- Şeker S S (2014) *Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Düzeyleri İle Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, *Nwsa-Fine Arts, D0155*, 9, (3), 135-149.
- Şeker S S (2017) *Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1465-1484.
- Tabachnick B G and Fidell L S (2013) *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston.
- Tabanlı E ve Çelik K (2013) *Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlilikleri İle Öğretmen Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. International Journal Of Human Sciences, 10(1), 1167-1184.
- Tanrikulu M (2013) *Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşgın A ve Sönmez S (2013) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Middle Eastern & African Journal Of Educational Research, Issue 3 Year 2013.
- TDK (2019) Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/>
- Telef B B (2011) *Öğretmenlerin Öz-Yeterlilikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi*, İlköğretim Online, 10(1), 91-108, 2011. [Online]: [Http://ilkogretim-Online.Org.Tr](http://ilkogretim-online.org.tr)
- Terzi M, Ünal M, & Gürbüz, M Ç (2011) *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu. 23-25 Eylül.
- Tice D M ve Baumeister R F (1997) *Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, And Health*. Psychological Science, 8(6), 454-458.

- Tuckman B W (1991) *The Development and Concurrent Validity Of The Procrastination Scale*. Educational and Psychological Measurement, 51, 473-480.
- Tufan E ve Gök M (2009) “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel ve Akademik Erteleme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Tuluk G (2015) *Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme*, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 1-15.
- Tunca N ve Alkın-Şahin S (2014) *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 4(1), 47-56.
- Tunca Senar N, Şahin A (2014) *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56,
- Urhan İ (2013) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Usher E L & Pajares F (2008) *Sources Of Self-Efficacy In School: A Critical Review Of The Literature And Future Directions*. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Uzun Özer B (2009) *Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri Ve Umudun Rolü*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer B ve Topkaya N (2011) *Akademik Erteleme ve Sınav Kaygısı*, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2011, 2(2), 12-19

- Uzun-Özer B (2005) *Akademik Erteleme Davranışı: Yaygınlığı, Olası Sebepleri, Cinsiyet Farkı Ve Akademik Başarıyla Olan İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: ODTÜ.
- Ülper H ve Bağcı H (2012) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Alguları*, *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 7/2 Spring 2012*, P.1115-1131.
- Üredi I ve Üredi L (2005) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 2, 250-260.
- Van Eerde W (2003) *A Meta-Analytically Derived Nomological Network Of Procrastination*. *Personality And Individual Differences*, 35(6), 1401–1418.
- Vardarlı G (2005) *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması*, Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Vodanovich S J ve Seib H M (1997) *Relationship Between Time Structure and Procrastination*. *Psychological Reports*, 80, 211-215.
- Voltan Acar N (2004) *Ne Kadar Farkındayım Gestalt Terapi*, Babil yayıncılık, İstanbul. 2. Baskı.
- Wang M, Qian M, Wang W and Chen R (2011) *Effects Of Group Counseling Based On Self-Efficacy For Self-Regulated Learning In Students With Academic Procrastination*. *Chinese Mental Health Journal*, 25(12), 921-926.
- Washington Jene A (2004) *“The Relationship Between Procrastination and Depression Among Graduate And Professional Students Across Academic Programs: Implications For Counseling” Unpublished Doctoral Dissertation.*, Ed.D., Texas Southern University, 2004.
- Wolters C A (2003) *Understanding Procrastination From A Self-Regulated Learning Perspective*. *Journal Of Educational Psychology*, 95, 179–187.

- Yaakub N F (2000) “*Procrastination Among Students In Institutes of Higher Learning: Challenges For K-Economy The School of Languages And Scientific Thinking*”, University Utara Malaysia.
- Yatgın S (2014) *Lise Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Algılanan Anne Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuz D & Memiş A (2010) *Investigation of Self-Efficacy Perception And Metacognitive Awareness of Prospective Teachers*, Educational Research Association The International Journal of Research In Teacher Education 2010, 1(1):12-27 Issn: 1308-951.
- Yıldırım S (2015) *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Erteleme, Kopya Çekme Ve Devamsızlık Durumlarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Bağlılık*, Yüksek Lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız M ve Sezen A (2007) *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25, 213-239.
- Yılmaz E, Yiğit R ve Kaşarcı İ (2012) *İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, 371 – 388.
- Yılmaz İ (2010) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlilik Algıları*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz N (2016) *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yüksel K, Diken İ H, Aksoy V & Karaaslan Ö (2012) *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlilik Algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 137-148.

Zayimoğlu Öztürk F (2011) *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Öz yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER

Ek 1: Ölçek Uygulama Yönergesi

Değerli Türkçe öğretmeni adayı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar, sadece bilimsel bir çalışmanın verileri olarak kullanılacaktır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz ve ilgili ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı “X” şeklinde işaretleyiniz. Lütfen hiç bir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız.

Katılımınız ve katkınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD
msengul2323@hotmail.com

Rafet Özer SEYFİ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Sos. Bil. Ens. Yüksek Lisans Öğrencisi
rafetozerseyfi@gmail.com

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek
2- Öğrenim gördüğünüz üniversite (İstatistiki bölge birimi):(Lütfen yazınız.)
3- Yaşınız: ()17-20 () 21-25 () 26 veya üzeri
4-Bölümünüzden memnun musunuz? ()Evet ()Kararsız () Hayır
5- Derslere devam durumunuz: () Devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanırım () Bazen devamsızlık yaparım () Zorunlu haller dışında devamsızlık yapmam
6- Günde ne kadar süre ders çalışıyorsunuz? () Hiç çalışmam () 0-1 saat () 1- 2 saat () 2-3 saat () 3 saat ve üstü
7- Vize ve final sınavlarınıza ne zaman çalışmaya başlıyorsunuz?

<input type="checkbox"/> Son gün <input type="checkbox"/> 2 gün önce <input type="checkbox"/> 3 ve üstü <input type="checkbox"/> Düzenli çalışırım.
8- Herhangi bir öğrenci kulübüne üye misiniz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
9- Okul saatleri dışında çoğunlukla nasıl değerlendirirsiniz?(Yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.) <input type="checkbox"/> Arkadaşlarla vakit geçiriyorum <input type="checkbox"/> Hobilerimle uğraşıyorum. (Kitap okumak, müzik dinlemek, sanatsal faaliyetler vb.) <input type="checkbox"/> Sosyal medyada vakit geçiriyorum. <input type="checkbox"/> Ders çalışıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer.....(Lütfen yazınız.)
10- Üniversite öğrenimi görürken barınma biçiminiz nedir? <input type="checkbox"/> Aile ile birlikte yaşıyorum. <input type="checkbox"/> Devlet yurdunda veya özel bir yurttaki kalıyorum. <input type="checkbox"/> Ailemden uzak arkadaşlarla kiraladığımız evde kalıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer.....(Lütfen yazınız)
11- Ailenizin gelir durumu: <input type="checkbox"/> Düşük <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Yüksek
12- Annenizin eğitim durumu: <input type="checkbox"/> Hiç Yok <input type="checkbox"/> İlkokul/ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
13- Babanızın eğitim durumu: <input type="checkbox"/> Hiç Yok <input type="checkbox"/> İlkokul/Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
14- Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz yer: <input type="checkbox"/> İl <input type="checkbox"/> İlçe <input type="checkbox"/> Kasaba/Köy

Ek 3: Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

No	Ölçek Maddeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Daha önemli bir işim olmamasına rağmen gereksiz yere akademik görevlerimi ertelerim.					
2	Plansız biri olduğum için akademik görevlerimi yapmayı son anlara kadar ertelerim.					
3	Çalışma motivasyonum düşük olduğu için ödev yapma ve sınavlara hazırlanma gibi görevlerimi yapmayı ertelerim.					
4	Gereksiz mazeretlerle sınavlara hazırlanmayı son güne kadar geciktiririm.					
5	Beni harekete geçirecek güç olmadığı için akademik görevlerimi yapmayı, başka güne ertelerim.					
6	İşlerimi öncelik sırasına göre belirlemediğim için akademik görevlerimi yapmayı son güne bırakırım.					
7	Ödev teslim tarihinin yaklaşmasına rağmen ödevlerimi yapma isteğim olmuyor.					
8	Akademik görevlerimi yapma isteğim olmadığı için onları yapmayı son anlara bırakırım.					
9	Vicdan azabı çeksem de zamanımın çoğunu ders çalışmak yerine keyif verici aktivitelerle geçiririm.					
10	Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım.					
11	Kendime bu kez ders çalışmaya başlayacağım deyip de yine ders çalışmayan biriyim.					
12	Ben bir zaman israfçısıyım.					
13	Çokça çaba harcattıran akademik görevleri yapmayı, son ana bırakırım.					
14	Sosyal aktivitelere (film izlemek, gezmek, oyun oynamak vb.) bolca zaman ayırdığım için akademik görevlerimi yapmayı son ana bırakırım.					
15	Önemli akademik görevlerimi bile son anlarda yaparım.					
16	Akademik görevlerimi yapmaya başladığımda, kendimi motive edemem.					
17	Başarısız olma kaygısından dolayı ders çalışma ya da sınavlara hazırlanma gibi sorumluluklarımı yapmayı geciktiririm.					
18	Sadece ders çalışmaya başlamak bile uzun zamanımı alır.					
19	Akademik görevlere ne kadar zaman ayıracağımı önceden planlarım.					
20	Uzun zaman alacak ödevleri, hemen yapmaya başlarım.					
21	Yapılması kolay olan akademik görevleri hemen yapıp aradan çıkarırım.					

	Ölçek Maddeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
22	Üzerinde düşünmeye sevk eden akademik görevleri sevdiğim için onları zamanında yaparım.					
23	Üstesinden gelebileceğim dersleri zamanında yaparım.					
24	Ödevlerimi zamanında teslim etmek için gerekli azmi gösteririm.					
25	Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım.					
26	Eğer verilen ödevlerin yapılması zevkli ise, hemen yapmaya başlarım.					
27	İlgimi çeken akademik görevleri, zamanında yaparım.					
28	Beni çok uğraştıracak olsa bile akademik görevlerimi zamanında yaparım.					
29	Verilen akademik görevler zor da olsa zamanında yaparım.					
30	Bana bir şeyler kazandıramayacağını düşündüğüm öğretmenin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim.					
31	Baskıcı öğretmenlerin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim.					
32	Öğrenciye bir şeyler kazandırmak yerine dersi boş geçirmeye çalışan hocaların verdiği ödevleri yapmayı son güne kadar ertelerim.					
33	Sevmediğim öğretmenlerin ödevlerini, zamanında yapmam.					
34	Dersine gereken önemi vermeyen öğretmenin verdiği ödevleri yapmayı son ana kadar ertelerim.					
35	Sınav hazırlanırken çalıştığım yerleri tekrar tekrar çalışmaktan dolayı diğer sınavlara hazırlanmakta gecikirim.					
36	Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştiremememe riskim olmuştur.					
37	Ödevlerimi en iyi şekilde yapayım derken, ödevleri bitirmeyi son güne kadar geciktiririm.					
38	En iyisini, en güzelini yapma düşüncesi bile ders çalışmaya başlamamı geciktirir.					

Ek 4: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

No	Ölçek Maddeleri	Oldukça Fazla	Fazla	Kısmen Fazla	Az	Oldukça Az
1	Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2	Sınıf tartışmasına katılma					
3	Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
4	Az öğrencini olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
5	Objektif testler çözme (Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb.)					
6	Deneme soruları çözme					
7	Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
8	Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme					
9	Bir başka öğrenciye ders verme					
10	Bir kavramı diğer öğrenciye anlatma					
11	Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12	Birçok dersten çok iyi notlar alma					
13	İçeriği tamamen almamak için yeterince çalışma					
14	Öğrenci derneğinde görev alma					
15	Ders dışı faaliyetlerde yer alma(spor, kulüplervb...)					
16	Öğretim elemanının sana saygı duymasını sağlama					
17	Derslere düzenli olarak katılma					
18	Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma					
19	Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlama					
20	Metinde okuduğum fikirlerin çoğunu anlama					
21	Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama					
22	Basit matematik hesaplarını kullanma					
23	Bilgisayar kullanma					
24	Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma					
25	Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel konuşma					
26	Ders içeriğini diğer derslerin materyalleriyle ilişkilendirme					
27	Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
28	Ders içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29	Kütüphaneyi güzel kullanma					
30	Sınavlardan güzel notlar alma					
31	Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayararak çalışma					
32	Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama					
33	İlgilenmediğiniz bir dersin içerine hakim olma					

ÇALIŞMAYA SAĞLADIĞINIZ KATKIDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Rafet Özer SEYFİ

Uyruğu : T.C.

Doğum Yeri : Kırşehir

Doğum Tarihi : 03.09.1991

E-Posta : rafetozerseyfi@gmail.com

Eğitim : Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Türkçe Öğretmenliği Programı

İş Deneyimleri : 2017-2019 Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe Öğretmenliği

Yayımlar :

