



**T.C.**  
**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ  
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME  
EĞİLİMLERİ**

**DİDEM GAMZE İLTER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Doç. Dr. Canan KOÇ**

**SIVAS**  
**2019**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ  
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME  
EĞİLİMLERİ**

DİDEM GAMZE İLTER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Canan KOÇ

Sivas

2019

## KABUL VE ONAY

Didem Gamze İLTER'in hazırlamış olduğu "Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyleri Ve Akademik Erteleme Eğilimleri" başlıklı bu çalışma, 20.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

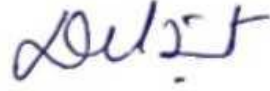
Doç. Dr. Suna ARSLAN, (Başkan)



Doç. Dr. Canan KOÇ, (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Doç.Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

...../...../.....

Didem Gamze İLTER

## ÖZET

İLTER, Didem Gamze, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyleri Ve Akademik Erteleme Eğilimleri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2019.

Araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, düzenli spor yapıp yapmama durumları, teorik ve uygulama ders başarı algıları açısından incelenmesidir. Araştırma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 154'ü kadın, 196'sı erkek toplam 350 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik için aritmetik ortalama ve standart sapma analizi; ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması için Varyans analizi (One Way ANOVA), bağımsız örneklem t testi; anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi; alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Çarpımı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin, alt sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, düzenli spor yapan öğrencilerin ve ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, teorik ve uygulama ders başarıları düştükçe akademik erteleme eğiliminin arttığı, 2. sınıf öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme eğiliminde oldukları görülmüştür. Son olarak öz düzenlemeli öğrenme davranışı arttıkça akademik erteleme eğiliminin azaldığı belirlenmiştir. Düzenli yapılan sporun öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme davranışlarını da olumlu yönde etkilemesi bu araştırmanın önemli bir sonucudur.

**Anahtar Sözcükler:** Öz Düzenleme, Öz Düzenlemeli Öğrenme, Akademik Erteleme, Akademik Erteleme Eğilimi

## ABSTRACT

İLTER, Didem Gamze, Self-Regulated Learning and Academic Procrastination Trends of Physical Education and Sports High School Students, Master's Pualification in Art Thesis, Sivas, 2019.

The aim of the study is to examine the self-regulated learning levels and academic procrastination tendencies of the students of the School of Physical Education and Sports in terms of gender, class, regular sports, theoretical and practical course success levels. The research group consisted of 350 students, 154 female, 196 male students studying in Physical Education and Sports Teaching Department of Cumhuriyet University School of Physical Education and Sports in the 2018-2019 academic year. Relational screening model was used in the study. Motivation and Learning Strategies Scale and Academic Procrastination Scale were used as data collection tools. Arithmetic mean and standard deviation analysis for descriptive statistics in data analysis; Analysis of variance (One-Way ANOVA), independent sample t-test for comparison of mean scores in unrelated measurements; Tukey test to determine which group of significant differences between; Pearson Correlation Multiplication analysis were used to determine the correlation between sub-dimensions. According to the results of the research, it was determined that female students, lower class students, regular sports students, and students with high success levels had more self-regulation skills. Furthermore, it was observed that academic procrastination tendency increased as the theoretical and practical course success decreased. Finally, as the self-regulated learning behavior increased, the academic procrastination tendency decreased. It is an important result of this research that the regular sport has a positive effect on students' self-regulated learning behaviors.

**Keywords:** Self Regulation, Self-Regulated Learning, Academic Postponement, Academic Procrastination.

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Yükseokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, düzenli spor yapma, teorik ve uygulama ders başarı algısı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek Lisans tez çalışma sürecinde bana inanan, beni yüreklendiren ve güdüleyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Canan KOÇ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tezimin ölçeklerinin uygulanmasında yardımlarını gördüğüm Beden Eğitimi ve Spor Yükseokulu Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GÜL'e ve ölçeklerin dağıtılması toplanması ve veri girişlerinin yapılmasında yardımlarını esirgemeyen eşime teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans tez sürecinde, her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim İsmail İLTER'e, değerli arkadaşım Kübra BOZKURT'a ve canım aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY .....	i
ETİK SÖZÜ .....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
TABLolar DİZİNİ .....	x
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri.....	5
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
BÖLÜM II.....	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. Öz Düzenleme .....	7
2.1.1. Öz Düzenleme Süreçleri .....	8
2.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	10
2.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	12
2.1.4. Davranışçı Öğrenme Kuramı .....	13
2.1.5. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	13
2.1.6. Sosyal Bilişsel Kuram .....	14
2.1.7. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri .....	15
2.1.8. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli .....	15
2.1.9. Zimmerman'ın Öz düzenleme Modeli .....	16
2.1.10. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Boyutları.....	16
2.1.11. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri .....	17
2.2. Erteleme Davranışı .....	18
2.2.1. Erteleme Davranışının Kuramsal Temelleri.....	19
2.2.2. Erteleme Davranışının Nedenleri .....	21



2.2.3. Erteleme Eğiliminin Türleri .....	22
2.2.4. Akademik Erteleme .....	22
2.2.5. Akademik Ertelemenin Nedenleri .....	23
2.2.6. Akademik Ertelemenin Sonuçları .....	25
2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Akademik Erteleme .....	26
2.4. İlgili Araştırmalar .....	26
2.4.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	26
2.4.2. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	31
BÖLÜM III .....	35
3. YÖNTEM .....	35
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.2. Araştırma Grubu .....	35
3.3. Veri Toplama Araçları .....	36
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu .....	36
3.3.2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği .....	36
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği .....	39
3.4. Veri Toplama Süreci .....	39
3.5. Verilerin Analizi .....	39
BÖLÜM IV .....	41
4. BULGULAR .....	41
4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri nedir? .....	41
4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	42
4.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	42
4.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	43
4.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düzenli spor yapıp yapmamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	45

4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	47
4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri nedir? .....	51
4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	51
4.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	52
4.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	52
4.4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	53
4.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	53
4.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve akademik erteleme eğilimleri arasında ilişki var mıdır? .....	56
BÖLÜM V .....	57
5. TARTIŞMA VE SONUÇ .....	57
5.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri nedir? .....	57
5.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	58
5.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	59
5.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?60	

5.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	63
5.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	66
5.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri nedir? .....	73
5.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri çeşitli etkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	73
5.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	73
5.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri .....	74
5.4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	76
5.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	76
5.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasında ilişki var mıdır? .....	77
5.6. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	78
5.7. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	79
KAYNAKÇA .....	80
6. EKLER .....	91
Ek.1. AİTKEN ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ.....	91
Ek.2. GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ .....	92
Ek.3. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ .....	97
ÖZGEÇMİŞ .....	98

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 2.1. Döngüsel öz düzenleme süreçleri .....	9
Tablo 2.2. Öz düzenleme alt süreçleri.....	11
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	35
Tablo 3.2. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) GÜdülenme Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli).....	37
Tablo 3.3. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) Öğrenme Stratejileri Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli).....	37
Tablo 4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ) ve Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	41
Tablo 4.2. Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	42
Tablo 4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre One Way ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Düzenli Spor Yapıp Yapmamaya Göre t Testi Sonuçları .....	45
Tablo 4.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Teorik Ders Başarısı Algısına Göre One Way ANOVA Sonuçları .....	47
Tablo 4.6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Uygulama Ders Başarısı Algısı Değişkenine Göre One Way Anova Sonuçları .....	49

Tablo 4.7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ) Ve Standart Sapma (Ss) Değerleri .....	51
Tablo 4.8. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	52
Tablo 4.9. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre One Way ANOVA Sonuçları .....	52
Tablo 4.10. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Düzenli Spor Yapıp Yapmama Durumuna Göre One Way ANOVA Sonuçları .....	53
Tablo 4.11. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Teorik Ders Başarısı Algısına Göre One Way ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 4.12. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Uygulama Ders Başarısı Algısına Göre One Way ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.13. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeyleri Ve Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişki .....	55

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bilginin hızla geliştiği günümüzde bireyin bu durumla baş edebilmesi çeşitli becerilere sahip olmasına bağlıdır. Çoğu ülkenin eğitim sisteminde öğrenmeyi öğrenme önemle üzerinde durulan bir hedefdir. Ülkemizde de yeni öğretim programlarında yer alan Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş olan yetkinliklerden biri Öğrenmeyi Öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenme bireyin kendi öğrenme eğilimini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup halinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir (MEB, 2018).

Öğrenmeyi öğrenme öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili, bilinçli ve stratejik bir biçimde yürütmelerini, kendi amaçlarını belirleme ve kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etmelerini gerektirmektedir. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmada bireyin kendisinin yönlendirdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktardığı öz düzenleme becerisi büyük önem taşımaktadır (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012).

Öz düzenleme, çeşitli öğrenme stratejilerinin edinilmesini ve edinilmiş olan stratejilerin uygun ortam koşulları altında etkili bir şekilde uygulanmaya konulmasını, izlenmesini ve sonuçların değerlendirilmesini gerektirir (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Öz düzenleme becerilerinin desteklendiği bir öğrenme ortamında yetişen bireyler etkili öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir. Bu süreçte öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin öncelikle bu

kavram ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve gerekli olan etkin öğrenme ortamını hazırlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin daha öğretmen adayı oldukları öğrencilik dönemlerinde bu becerileri kazanmaları sonraki süreçte etkin öğrenme becerileri açısından önem kazanmaktadır.

Yaşamın karmaşıklaşmasıyla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken beceriler ve yerine getirmeleri gereken sorumluluklar da artmıştır. Her bireyin, yapması gereken bazı görevleri vardır. Ancak, bazı sebeplerden dolayı bireyler bu görevleri ertelemektedirler. Bazen birey için önemsiz olarak algılanan görevleri ertelemek ilerleyen süreçte farklı problemlerin çıkmasına yol açmakta ve dolayısıyla yaşam kalitesine etki etmektedir. Bununla birlikte, erteleme davranışı araştırıldığında bireylerin en çok akademik erteleme eğiliminde oldukları görülmektedir. Akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinde sık görülen genel bir davranış olduğu ve hem üniversite öğrencilerinde hem de mezunlarında yaygınlığının % 20 ile % 95 arasında değiştiği görülmektedir (Charlebois, 2007 Akt. Şirin ve Duman, 2018).

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli spor yapıp yapmama durumu, teorik ve uygulama ders başarı algısı değişkenlerine göre incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

## **1.2. Amaç ve Önem**

Günümüzde bireyin sağlıklı bir yaşam oluşturabilmesi ve bunu sürdürebilmesi, çeşitli becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Etkili öğrenme bu becerilerin en önemlisidir; çünkü bireyin yaşam boyu öğrenme ve gelişiminde anahtar role sahiptir. Etkili öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecini planlı, bilinçli ve stratejik bir biçimde gerçekleştirmesidir. Diğer bir ifadeyle öz düzenlemeli öğrenmedir. Öz düzenleme becerileri, bireyin akademik başarısında vazgeçilmez bir unsur olurken ayrıca bireyin hayat boyu gelişim süreçlerinde katkı sağlamaktadır.

Eğitimin ilk evrelerinden yükseköğretime uzanan süreçte, öğrencilerin bilinçli, bağımsız ve kendilerini yönlendirecek bireyler olarak yetiştirilmesi ve kendi bilgi ve becerilerini kendi başlarına geliştirebilmeleri günümüzde büyük önem kazanmıştır (Ader, 2014). Eğitim de amaç, bireylere bir Őeyleri öğretmek değil, hayat boyu geçerliliğini koruyacak “ğrenmeyi öğrenme” becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılmasında bireylerin kendi süreçlerini yapılandırmaları ve yönetmeleri önemlidir. Bu amacı gerçekleştirmede dikkat çeken uygulamalardan biri de öz düzenleme (self regulation) becerisidir (Sezer ve Alabay, 2018).

Yükseköğretimde z düzenlemeli öğrenme becerilerinin kazanılması bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği çağımızda özellikle önemlidir. z düzenleme becerisi yüksek olan niversite öğrencileri; karmaşık olaylarla baş edebilir, her türlü problemi çözebilir, kendine güveni yüksektir, kendi ilgi, yetenek ve özelliklerine saygı duyar, evde, okulda ve meslekte başarılı olur, cesaret ve inancı gelişmiştir, başarıya odaklıdır (Tezel Şahin, 2015).

z düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri için daha fazla sorumluluk almalarının gerektiği, çeşitli katılım türlerini içeren kursların ve etkinliklerin çeşitliliğinin fazla olduğu özellikle yükseköğretimde akademik başarı için çok önemli görülmektedir (Lichtinger ve Kaplan, 2011). z düzenlemeli öğrenme günümüz eğitim sisteminin en önemli kavramlarından biridir. Öğrencilerde z düzenleme yapabilme kapasitesini geliştirmek, sadece akademik başarıyı artırmak için değil; aynı zamanda yaşamlarını daha doyurucu, mutlu, sağlıklı ve anlamlı hale getirebilmek için de gereklidir (Sakız, 2014).

Öğrencilerin niversite eğitimi boyunca tamamlamaları gereken pek çok görev ve almaları gereken pek çok sorumluluk vardır ve bu görevleri yerine getirmeleri akademik başarıları için son derece önemlidir. Bütün bu görev ve sorumluluklara karşın niversite ğrencilerinin yaşadıkları en büyük problem yine akademik görevleri ertelemeleridir (zer, 2005). Akademik ertelemenin, öz düzenlemeli öğrenme eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yapılan bu çalışmanın akademik ertelemeyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve niversite ğrencilerinin erteleme davranışlarını ortadan kaldırmak



için yapılacak çalışmalara ışık tutacağı değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmaların az olması bu alanda yapılan çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri, üniversiteye özel yetenek sınavı ile alınmaktadır. Bu kurumların Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon olmak üzere değişik bölümleri bulunmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrenciler alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanında dersler almaktadırlar. Mezun olan öğrenciler devlet ve özel okullarda öğretmenlik yapabilmekte, yaz okullarında, kulüplerde görev alabilmektedirler. Bu öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve çalışabilecekleri bu alanlar dikkate alındığında öz düzenleme becerilerine sahip olmaları hem akademik başarı hem de gelecekte mesleki yeterlikleri açısından önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler oldukça etkin rol almaktadır. Öz düzenleme becerilerinin gelişmesi öğretme ortamının etkinliğini artırmaktadır. Bu süreçte öğretmenin kendisini geliştirmesi sürecin etkinliği açısından son derece önemlidir. Bu öğretmen adaylarının öz düzenleme seviyelerinin bilinmesi ve bu seviyeyi etkileyecek olumlu ve olumsuz unsurların tespit edilmesi bu sürecin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların öğretmen adaylarının eğitiminin planlanması ve yapılandırılmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerini ve akademik erteleme eğilimlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli spor yapıp yapmama durumu, teorik ve uygulama ders başarı algısı değişkenlerine göre incelemektir.

### 1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri nedir?
2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri;
  - a.cinsiyete
  - b.sınıf düzeyine
  - c.düzenli spor yapıp yapmama durumuna
  - d.teorik ve uygulama ders başarısı algısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ne düzeydedir?
4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri;
  - a.cinsiyete
  - b.sınıf düzeyine
  - c.düzenli spor yapıp yapmama durumuna
  - d.teorik ve uygulama ders başarısı algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımı çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin görüşmeler sırasında gerçeğe dayalı olmayan yanıltıcı beyanlarda bulunmamış ve maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2018-2019 eğitim yılı Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerden toplanan verilerle ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri kullanılacak olan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**Öz Düzenleme:** Kişisel amaçlara ulaşmak için planlanmış ve döngüsel olarak uyarlanmış, kendi kendine yarattığı düşünceler, duygular ve eylemlerdir (Zimmerman, 2000).

**Öz Düzenlemeli Öğrenme:** Bireylerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma düzeyleri (Zimmerman, 1994).

**Akademik Erteleme:** Yapılması planlanan akademik görevlerin ileriki bir zamana bırakılıp ertelenmesidir (Lay, 1986 Akt. Uzun Özer, 2009 ).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öz düzenleme, öz düzenleme süreçleri, öz düzenlemeli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenmenin kuramsal temelleri ve modelleri, öz düzenlemeli öğrenmenin boyutları, öz düzenlemeli öğrenen özellikleri; erteleme davranışı, ertelemenin nedenleri ve sonuçları, ertelemenin kuramsal temelleri, erteleme eğiliminin türleri, akademik erteleme, akademik erteleme nedenleri ve sonuçları, öz düzenlemeli öğrenme ve akademik erteleme ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, her gelişim döneminde bireylerin yaşamlarında farklı düzey ve niteliklerde var olan, belirli hedeflere ulaşma odaklı olarak sergilenen, birey kontrollü duygu, düşünce ve davranışlardır (Zimmerman, 2000a, 2001 Akt. Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Öz düzenleme kavramının temelleri William James, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi önemli eğitim felsefecileri tarafından çok önceleri atılmış olmakla birlikte, kavram olarak karşımıza 1980'li yıllarda Albert Bandura'nın (1986) çalışmalarına dayalı olarak sosyal bilişsel kuram çerçevesinde çıkmaktadır (Akt. Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014) .

Öz düzenleme bireylerin kendi öğrenme süreçlerine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin katılımlarını kapsamaktadır (Zimmerman, 1994). Zimmerman'ın öz düzenlemeye yönelik teorik çerçevesine bakıldığında bireylerin zihinsel süreçlerini ve bu süreçleri etkileyen çevresel faktörleri düzenlerken ve kontrol ederken üstbilişsel bilgi ve faaliyetleri aktif bir şekilde kullanmalarının gerekliliği görülmektedir (Yürük, 2014). Öz düzenleme bireyin kendi öğrenme sürecinin her alanında bir düzenleme içerisinde bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu davranışlar bireyin hem öğrenme ortamından maksimum faydayı sağlamasına, hem de kendi gelişimine ve başarılı olmasına yardımcı olacaktır (Kır, 2015).

Öğrenen üstbilişsel süreçlerle birlikte güdüsel ve stratejik olarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Öğrenenin, üstbilişsel katılımı, akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinden, bilişsel kaynaklarından haberdar olması; kendisi hakkındaki bilgilerini, ödevlerini yaparken göz önünde bulundurması; öğrenme süreçleri ile kazanımlarını en iyi düzeye getirebilmek amacıyla gerekli düzenlemeleri yapmasıdır. (Winne ve Perry, 2000 Akt. Haşlamam ve Aşkar, 2011). İçsel güdülenme, bireyin kişisel gelişime ve anlamlı öğrenmeye değer verdiğini ve etkili stratejiler belirlediğini yani öğrenme düzeyinin artmasına olan inancını geliştirdiğini göstermektedir (Winne ve Perry, 2000; Schunk, Pintrich ve Meece, 2007 Akt. Haşlamam ve Aşkar, 2011).

Zimmerman'a (1989) göre öz düzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir. Böyle öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Zimmerman'ın tanımında dikkati çeken nokta öz düzenlemenin yalnızca öğrenme eylemi değil, güdü ve öğrenme yolları ile ilgili olmasıdır. Buradan öğrencinin öğrenme isteğini artırma konusunda bile öz düzenleme yapabileceği anlaşılmaktadır (Açıkgöz, 2011).

### **2.1.1. Öz Düzenleme Süreçleri**

Zimmerman öz düzenlemeyi üç alt sürece ayırmıştır (Açıkgöz, 2011); (a) kendini gözleme, (b) kendini değerlendirme, (c) kendini geliştirme davranışı gösterme. Yapılan araştırmalarda bu üç alt sürecin akademik edim (performans) üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

Zimmerman (2000), öğrencilerin standartlar ve akademik hedefler koydukları, inançlarını ve motivasyonlarını düzenledikleri, öğrenme stratejilerini seçtikleri, akademik ilerlemelerini izledikleri ve hedefe ulaşma yönündeki ilerlemelerini değerlendirdikleri döngüsel bir öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılma kapasitesine sahip olduklarını belirtmektedir. Zimmerman'a göre öz düzenlemeli öğrenme, üç döngüsel evreyi içermektedir (Bembenutty, 2011).

**Tablo 2.1.** Döngüsel öz düzenleme süreçleri

<b>Öngörü</b>	<b>Performans/iradeye dayalı kontrol</b>	<b>Öz yansıtma</b>
Görev analizi	Öz kontrol	Öz yargı
Amaç belirleme	Öz öğretim	Öz değerlendirme
Stratejik planlama	İmgelem	Nedensellik kurma
Öz güdülenme inançları	Dikkat toplama	Öz tepki
Öz yeterlik	Görev stratejileri	Öz tatmin
Sonuç beklentileri	Öz gözlem	Uyarlanabilir-savunulabilir
İçsel ilgi/değer	Öz kaydetme	çıkarımlar
Hedef yönelimi	Öz deneyleme	

Kaynak: (Zimmerman, 2000)

Öngörü evresi, görev analizi ve öz güdülenme inançları olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Görev analizi bağlamında, hedefler belirlenmeli ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak olan uygun stratejik planlamalar yapılmalıdır.

Öngörü evresinin görev analizi ile ilişkili diğer alt boyutu, öz güdülenme inançlarıdır. Öz güdülenme inançları; öz yeterlik, sonuç beklentisi, içsel ilgi/değer, hedef yönelimini içermektedir. Bireyin; etkinliği gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasiteye sahip olduğuna inanması; görevi gerçekleştirme sonucunda istenen bir ürünün ortaya çıkacağını düşünmesi; göreve, hedefine ve sürece değer vermesi ve ilgi göstermesi; görevi gerçekleştirmek için sahip olduğu hedef yönelimleri gibi faktörler bireyin kendisi için belirlediği hedefleri ve stratejik yolu etkiler (Zimmerman, 2000 Akt. Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014).

Performans/ İradeye dayalı kontrol evresi, iki alt kategoriden oluşur. Bunlar, öz kontrol ve öz gözlemdir. Öz kontrol; öz öğretim, imgelem, dikkat toplama ve görev stratejilerini içerir. Öz kontrol, bir önceki aşama olan öngörü aşamasında öğrencinin kendi seçmiş olduğu öğrenme ile ilgili özel stratejileri uygulaması anlamına gelmektedir (Zat Çiftçi, 2018). Öz kontrol bağlamında bireyler bilgiyi kendi kendilerine öğretebilir, imgelem yoluyla zihinsel resimler üretebilir, bir bilgi veya beceriyi edinebilmek için dikkatlerini o noktaya toplar ve görev stratejileri yani bilişsel öğrenme stratejilerini kullanarak amaçladıkları öğrenmeleri gerçekleştirmeye çalışırlar. Öz gözlem bağlamında ise, performans aşamasında bireyler kendilerini izler, öğrenme sürecine ilişkin elde ettikleri dönütleri kaydeder ve öz deneyleme yoluna gidebilirler (Baldan, 2017).

Öz yansıtma evresi, öz yargı ve öz tepki alt kategorilerinden oluşur. Öz yargı bağlamında bireyler kendi performanslarını kişisel hedefleri ile karşılatırıp, kendilerini değerlendirir ve öğrenme sürecinde gerçekleştirdiklerine bağlı olarak sonuçlar arasında nedensellik ilişkisi kurarlar. Öz yansıtmanın bir diğer bileşeni olan öz tepki; kişisel tatmin, uyum ve savunmadır. Öğrenenin öğrenmesinden memnun kalması ve mutlu olması onun bir sonraki öğrenmelerini olumlu yönde etkiler. Uyum ve savunma öğrenenin gelecekteki öğrenmeleri süresince öz düzenleme yaklaşımındaki değişimin gerekliliği ile ilgilidir (Kır, 2015).

### **2.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme**

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif katılma düzeyleri olarak tanımlanabilir (Zimmerman, 1989). Bir başka ifadeyle, özdüzenleme, bireylerin akademik hedeflere ulaşmak için düşüncelerini, duygularını, davranışlarını ve çevrelerini tutarlı bir şekilde organize etmeleri ve yönetmelerindeki proaktif bir süreçtir (Ramdass ve Zimmerman, 2011).

Öz düzenlemeli öğrenme; öğrenenin kendi öğrenmesi için amaçlarını belirlediği ve amaçlarının rehberliğinde bilişini, güdülenmesini ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol etmeye çalıştığı etkin ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2004; Pintrich, 2005; Schunk, 2005 Akt. Turan ve Demirel, 2010). Öz düzenleme ile ilgili yapılan tanımlardaki ortak nokta, öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak öğrenme süreçleri üzerinde etkin rol oynamalarıdır.

Öz düzenlemeyi öğrenmenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, üç bileşen sınıf performansı için özellikle önemli görülmektedir. Öncelikle öz düzenlemeli öğrenme öğrencilerin bilişlerini planlama, izleme ve gözden geçirme için metabilşsel stratejileri içerir. Öğrencilerin sınıf içi akademik görevlerindeki çaba yönetimi ve kontrolü diğer bir önemli bileşen olarak görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin üçüncü önemli yönü; öğrencilerin materyali öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandığı gerçek bilişsel stratejilerdir (Çiltaş, 2011).

Zimmerman (1994, 1998; Akt. Schunk, Pintrich ve Meece, 2010), anahtar sorular etrafında kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçevede öz düzenleme sürecinin nasıl gerçekleştiği açıklanmaktadır. Aşağıda anahtar sorular ve alt süreçler yer almaktadır.

**Tablo 2.2.** Öz düzenleme alt süreçleri

Öğrenme Konuları	Özdüzenleme Alt Süreçleri
Neden	Öz yeterlik ve öz hedefler
Nasıl	Strateji kullanımı ya da rutin performans
Ne zaman	Zaman yönetimi
Ne	Öz gözlem, öz yargı, öz tepki
Nerede	Çevresel yapılandırma
Kiminle	Seçici yardım isteme

Öz düzenlemenin kritik bir unsuru, öğrencilerin en az bir alanda ve tercihen başkalarında bir seçeneğe sahip olmalarıdır. Bu, öğrencilerin daima mevcut seçimlerden faydalandıkları anlamına gelmez; nasıl devam edileceği konusunda belirsizlik yaşayabilirler ve ne yapacaklarını öğretmene sorabilirler. Görevin tüm yönleri kontrol edildiğinde, davranış kendiliğinden düzenlenmez, dışsal olarak (başkaları tarafından veya koşullar tarafından) düzenlenir. Dışsal düzenleme öğretmenler, öğrencilere bir görevi tamamlamaları için niçin, nasıl, ne zaman, neyin, nerede ve kiminle olduğu konusunda bir serbestlik vermiyorsa oluşur. Dışsal düzenleme öz düzenleme sürecini engelleyen bir durumdur.

Nilson (2013), pek çok araştırmacının, öz düzenlemenin öğrencilerin ders başarılarını, düşünmenin miktar ve derinliğini, öğrencilerin bilinçli olarak öğrenmelerine odaklanmalarını, yansıtıcı ve sorumlu profesyonellik gelişimini artırdığına dair kanıtlar sunduğunu belirtmektedir. Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar motivasyonel öğelerin de önemine dikkat çeken araştırmacılar; Pintrich (2000), Zimmerman (1992), Kauffman (2004), bireylerin öğrenme sürecini düzenlemesinde öz düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyon kaynakları olan motivasyonel inançlar olmak üzere iki öge üzerinde durmuşlardır (Akt. Üredi ve Üredi, 2005). Zimmerman (1989; 1990)'a göre öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve



hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir (Üredi ve Üredi, 2005).

Zimmerman (1989) öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, kendini değerlendirme, örgütleme ve transfer etme, amaç belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt alma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuca göre eylem, tekrarlama ve ezberleme, sosyal yardım arama (akranlarından, öğretmenlerinden, yetişkinlerden) ve kayıtları gözden geçirme (notlardan, testlerden, el kitaplarından) stratejilerinden oluştuğunu ifade etmektedir (Ilgaz,2011).

Öz düzenleme becerilerinin desteklendiği, geliştirildiği bir ortamda yetişen bireyler etkili öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir. Bu süreçte eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde öğretmenin şu öğretim ilkelerini göz önünde bulundurması gerekir (Ley ve Young, 2001, Akt. Gömleksiz ve Demiralp, 2012);

- Öğrencilerin etkili öğrenme çevresi oluşturmaya rehberlik edilmeli,
- Öğretim, öğrencilerin bilişsel ve yürütücü bilişsel süreçlerini kolaylaştıracak şekilde organize edilmeli,
- Öğrencilere kendi ilerlemelerini gözlemelerini sağlamak amacıyla öğretimsel hedefler ve dönütler sunulmalı,

Öğrencilere sürekli olarak değerlendirme bilgisi sağlanmalı ve öğrencilere kendi kendini değerlendirme fırsatı verilmelidir.

### **2.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri**

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili ilk kapsamlı teorik çalışmalar, 1970’li yıllarda Albert Bandura’nın öncülük ettiği sosyal bilişsel çalışmalarla gelişmiştir (Aktan ve Topuzkanamış, 2010).

Eğitimde öğrenmeye ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Öğrenme kuramları iki ana grupta toplanmaktadır. Bunlar öğrenmeyi uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklayan davranışçı kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu

bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır (Senemoğlu, 2009).

#### **2.1.4. Davranışçı Öğrenme Kuramı**

Watson'un (1878- 1958) kurucusu olduğu davranışçı yaklaşım birçok alanda temele sahiptir. Davranışçılığı bir akım haline getiren Watson'dur. Bu yaklaşımın fizyolojik alt yapısını Pavlov'un çalışmaları oluştururken, Locke'un görüşleri felsefik altyapıyı, Thorndike, Skinner ve Hull'un çalışmaları ise yaklaşımın psikolojik boyutunu oluşturmaktadır (Barut, 2011).

Davranışçı öğrenme kuramı, insan ve hayvanların gözlemlenebilir davranışları üzerinde durmuştur. Davranışçılar, zihinsel faktörleri reddetmemekle birlikte öğrenme sürecinde önemli bir fonksiyona sahip olmadıklarını savunmuş ve öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasındaki bağ kurma işi olarak açıklamıştır (Altun ve Çolak, 2011).

Davranışçı yaklaşım, davranışların nedenini, güdülenmenin sonucu olarak görmek yerine daha önce öğrenilmiş davranışların sonucu olarak görmektedir (Şafak, 2013). Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder (Bacanlı, 2012).

#### **2.1.5. Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Davranışçı kurama bir tepki olarak yirminci yüzyılın ortalarında Tolman, Piaget, Vygotsky, Ausubel ve Bruner gibi araştırmacıların çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır.

Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçişte davranış ediniminde, bilişsel sürecin olup olmadığı sorusu sorulmaya başlanmıştır. Bilişsel psikologların davranışçıların bulgularını tamamen dışladıkları söylenemez. Bilgi işleme, zihinsel temsiller, tahminler ve beklentiler gibi bilişsel işlemler ve etkinlikler öğrenmenin bilişsel yorumunda esas alınmaktadır (Çeliköz, Erişen ve Şahin, 2012).

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenme sürecinde, öğrencinin zihinsel süreçlerine odaklanmaktadır (Yüksel, 2013). Öğrenme, zihinsel bir süreç olarak

görülmekte ve bireyin etkin katılımını gerektirmektedir. Bilişsel öğrenme kuramcılarının davranışlarının aksine öğrenmeyi gözlenebilir davranışların ötesinde gözlenemeyen bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışmışlardır (Altun ve Çolak, 2011).

Davranışçı kuramlar ile örtüşen bazı özelliklerinden ve bilişsel özellikler içermesinden dolayı Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Kuramlardan biri sayılmaktadır (Eyyam, Doğruer, Meneviş, 2012).

### **2.1.6. Sosyal Bilişsel Kuram**

Bandura'nın öncülüğünü yaptığı ve bilişsel kurama dayalı olarak geliştirilen Sosyal Bilişsel Kurama göre, gözlem ve model alma yoluyla davranış ve duygular değişebilmektedir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda kişi, davranış ve çevre temel kavramlardır. Bandura yaptığı çalışmalarda, bu üç kavramın etkileşimi paralelinde gözlem yoluyla öğrenmenin yaşam boyu gelişim üzerinde etkisini ortaya koymaya çalışmıştır (Santrock, 2011 Akt. Gülay Ogelman, 2016).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, psikolojik fonksiyonların karşılıklı neden sonuç ilişkisi içinde oluştuğunu ileri sürmektedir. Bandura, öğrenme süreçlerini determinist bir model çerçevesinde çevresel olaylar, biliş ve davranışların birbiri ile etkileşimine dayandırmaktadır (Wood ve Bandura, 1989 Akt. Zat Çiftçi, 2018).

Sosyal öğrenme kuramının başlıca altı temel ilkesi vardır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir (Altun ve Çolak, 2011).

Sosyal bilişsel kuramın temelinde karşılıklı belirleyicilik ilkesi yer alır (Sakız ve Yetkin Özdemir,2014). Davranış çevre ve bireyin karşılıklı etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Sosyal öğrenme kuramının birinci temel ilkesi; içinde bulunulan davranış, kişisel faktörler ve çevre etkilerinin birlikte ele alınması gerektiği ve bunların birlikte kendi sistemini oluşturacağıdır (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012). Davranış, kişisel faktörler ve çevre arasında karşılıklı ilişki vardır ve bunlar birbirinden bağımsız değildir. Bu faktörlerin ikili olarak birbirlerini

karşılıklı etkilemesi doğrudan etkileşimi ifade ederken, karşılıklı etkileşim ağı bir faktörün diğer faktör üzerinde de dolaylı etki sağlamasına neden olmaktadır (Gülay Ogelman, 2016).

Davranışsal öz düzenleme stratejik olarak öğrenme süreçlerini düzenleme ve özgözlem yapma süreçlerini, çevresel öz düzenleme çevresel koşulların gözlemlenmesi ve düzenlemesi süreçlerini içerirken, bireysel (örtük) öz düzenleme ise bilişsel durumları kontrol etme ve düzenleme süreçlerini içermektedir (Yıldızlı ve Saban, 2015). Sosyal bilişsel kuram, öz düzenleme kavramının eğitim literatürüne girişinde etkili olan kuramdır (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Öz düzenlemeli öğrenme süreci bireysel, çevresel ve davranışsal unsurların yer aldığı bir yapı göstermektedir. Bu yapının nasıl işlediğine dair öz düzenlemeli öğrenme modelleri oluşturulmuş ve bu modellerin özelliklerinden bahsedilmiştir.

### **2.1.7. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri**

Öz düzenlemeyle ilgili farklı yapıları ve kavramsallaştırmaları öneren bir dizi farklı model bulunmaktadır. Fakat bunların ortaklaştığı önemli anahtar özellikler bulunmaktadır. Bu modeller öğrenmenin bilişsel ve güdusel öğelerin birleştirilmesini vurgulamaktadır (Pintrich, 1999; Lichtinger ve Kaplan, 2011).

Modeller farklı yaklaşımlara sahip olsalar da, öğrenme ve öz düzenlemeye ilişkin paylaştıkları temel varsayımlara göre öğrenenler; a) öğrenme sürecine aktif ve yapılandırıcı olarak katılmaktadırlar, b) davranışlarını gözleme, kontrol etme ve bilişsel, güdusel, davranışsal olarak düzenleme potansiyeline sahiptirler, c) kendi gelişimlerini değerlendirmek amacıyla; bir amaç, standart ya da ölçüt doğrultusunda öz düzenleme sürecinin devam etmesine ya da bu süreçte gerekli gördükleri değişiklikleri yapmaya karar vermektedirler, d) biliş, güdülenme ve davranışlarının etkileşimi ile geliştirdikleri öz düzenleyici etkinlikler ile başarı, ortam ve kendileri arasındaki uzlaşmayı da sağlamaktadırlar (Haşlaman ve Aşkar, 2011).

### **2.1.8. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli**

Bu modelde Pintrich (2000, Akt. Demir ve Budak, 2016) biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört farklı alanda öz düzenlemeyi meydana getiren

süreçleri sınıflandırmış ve analiz etmiştir. Öğrenen, bilişsel ve motivasyon süreçleri, davranışları ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama yönelik planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme yoluyla öz düzenleme gerçekleştirir.

Bu araştırma kapsamında, bu alanda ilk çalışmalar Zimmerman tarafından yapıldığından teorik kısım açıklanırken Zimmerman'ın modeli temel alınmıştır.

### **2.1.9. Zimmerman'ın Öz düzenleme Modeli**

Alanyazında kabul gören öz düzenlemeli öğrenme modellerinden birisi Zimmerman (2000)'in öz düzenlemeli öğrenme modelidir. Zimmerman'ın üç aşamalı öz düzenlemeli öğrenme modeli döngüsel bir özellik göstermektedir (Kır, 2015).

Bu modelde öz düzenlemeli öğrenme süreci, öngörü, edim, edim sonrası olmak üzere döngüsel üç evreyle açıklanmıştır. Öğrencilerin dönüt döngüleri olarak da adlandırılan bu süreçte öngörü evresi, hedef oluşturma, stratejik planlama gibi harekete geçmeden önceki hazırlıkları içermektedir. Bu evrede iş analizi ve öz güdü inançları önemlidir (Akt. Güvenç, 2011). Edim evresi, öz kontrol ve öz gözlemden oluşur. Stratejilerin işe koşulması, zaman yönetimi, çevresel düzenleme, öz öğretim, ilgiyi teşvik etme, yardım isteme gibi süreçler bu evrede gerçekleşir (Zimmerman & Cleary, 2009, Akt. Koç, 2014). Edim sonrası evresi ise yansıtma ve öz tepki süreçlerinden oluşmaktadır. Yansıtma sürecinde öz değerlendirme, öz yargılama ve nedensel yüklemeler yapılır (Schmitz ve Wiese, 2006 Akt. Güvenç, 2011).

### **2.1.10. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Boyutları**

Zimmerman'a göre, öz düzenleme, motivasyonel, yöntemsel, zamansal, davranışsal, çevresel ve sosyal boyut olmak üzere altı boyuta ve bu boyutlarla ilişkili stratejilere sahiptir. Bu boyutların her biri, bir görevle bağlantılı davranışın sergilenme sürecindeki niçin, nasıl, ne zaman, ne, nerede ve kiminle sorularına cevap vermektedir (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014).

Metabilişsel süreçler açısından, öz düzenlemeli öğrenenler edinim süreci boyunca çeşitli aşamalarda planlama yapar, organize eder, kendi kendine öğrenir ve çeşitli aşamalarda değerlendirme yaparlar. Motivasyona dayalı bir bakış açısıyla,

özdüzenlemeli öğrenciler, kendilerini yeterli görürler, özerktirler ve içsel motivasyona sahiptirler. Davranışsal açıdan bakıldığında öz düzenlemeli öğrenciler öğrenmeyi en iyi sağlayacak sosyal ve fiziksel çevreyi seçer, yapılandırır ve hatta yaratır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988).

### **2.1.11. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri**

Zimmerman'a göre, öz düzenlemeli öğrenme konusunda gelişmiş öğrenciler bilgi ve becerilerini geliştirirken kendi kendilerine çaba gösterme ve bu çabayı gerekli şekilde yönlendirme konusunda bağımsız davranabilmekte ve öğretmen veya ebeveyn yardımı gibi dışsal müdahalelere çokta ihtiyaç duymamaktadırlar (Ader, 2014).

Öz düzenleme stratejilerini sürekli kullanan öğrenenler öğrenme süreçlerini kendileri kontrol edebildikleri için özerk, sorumluluk duyguları gelişmiş yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelirler. Ayrıca öğrenmeleri kalıcı ve anlamlı olur. Bu durum öğrenenlerin yaşamlarına değişik şekillerde yansıdığı için de kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlar. Bu nedenle öz düzenleme yapabilen bireyler; ulaşılabilir hedefler belirleyen, etikili öğrenme stratejileri kullanan, öğrenme sürecine odaklanan ve bu sürece olumlu bakan biridir (Yıldız Demirtaş, 2015).

Montalvo ve Torres (2004), öz düzenleme yapabilen öğrencilerin ortak özellikleri olarak,

- Çeşitli bilişsel stratejilerin farkında olduklarını,
- Hedefe yönelik olarak zihinsel süreçlerinde planlama ve yönlendirme yapabildiklerini,
- Hedefe yönelik olumlu duygular, yüksek özyeterlik ve yüksek motivasyona sahip olduklarını,
- Zamanlarını nasıl kullanacaklarını iyi planladıklarını,
- Öğrenme ortamlarında gerekli değişiklikleri yapabildiklerini,
- Akademik etkinliklerde karar ve yönlendirme inisiyatifi almak için daha çok çaba sarf ettiklerini,

- Dikkat dağıtıcı ve hedeften uzaklaştırıcı etkenlerden etkilenmemek için çeşitli stratejiler kullandıklarını vurgulanmaktadır (Akt. Ader, 2014).

Öz düzenlemeli öğrenme, birey tarafından gerçekleştirilen ve tüm boyutların ele alındığı karmaşık etkin bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Bireyler akademik öğrenme aşamasında öz düzenleme becerilerini yeterli düzeyde sergilemediklerinde akademik erteleme eğilimi gösterebilmektedirler. Bu bölümde erteleme eğilimi, akademik erteleme, akademik erteleme modeli, öz düzenleme ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir.

## **2.2. Erteleme Davranışı**

İnsanlar bazı sebeplerden dolayı görev ve sorumluluklarını son ana kadar ertelemektedirler. Erteleme, her bireyin günlük yaşamda başvurduğu ve genellikle bireyde olumsuz etkiler bırakan bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Roberts (1997) erteleme davranışını, kısa sürede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede kazanılacak ödüllere tercih etmesi şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016). Erteleme eğilimi “karar almayı, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği” olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Tal ve Levison, 1998 Akt. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006).

Erteleme davranışı kavramıyla ilişkili tanımlara bakıldığında, yapılan tanımların ortak yönünün, bireyin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen eylem ve davranışları içerdiği görülmektedir (Balkıs, 2007). Farklı bir ifadeyle erteleme, kişinin yapmış olduğu seçimin sonucunun kötü olacağını bilmesine rağmen diğer seçenekleri görmezden gelerek bir davranışın ya da görevin gönüllü olarak yapılmamasını kapsamaktadır (Bar, 2016).

Erteleme davranışının tanımlarında olduğu gibi sınıflandırılmasında da bir birlik sağlanamamıştır. Erteleme davranışı, "aktif erteleme ve pasif erteleme" olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Akt. Ocak ve Bulut, 2015). Bir diğer sınıflandırma;

kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme, genel erteleme ve akademik erteleme eğilimidir (Balkıs, 2007).

Erteleme davranışı incelendiğinde, ertelemenin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutunun olduğu görülmektedir. Erteleme davranışının duygusal boyutu; bireylerin erteleme davranışlarının farkına vardıklarında; kızgınlık, pişmanlık, çaresizlik kendini suçlama, yetersizlik, kendini reddetme, utanç duyma, hilecilik hissi, gerginlik, panik hislerini yaşamalarıdır. Erteleme davranışının bilişsel boyutu; bireyin amaçlar ile gerçek davranışları arasındaki uyumsuzluktur. Ertelemenin davranışsal boyutunu; geciktirilen görevlerdeki davranış, yapılması gereken davranış için zaman ayırmama ya da başka şeylere zaman ayırma, oluşturmaktadır (Akt. Kandemir, 2010).

Erteleme davranışının yaşanma sıklığı veya alanı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Birey, yaşamının sadece belirli alanlarında erteleme davranışı sergileyebileceği gibi, yaşamın her alanında da erteleme davranışı sergileyebilir (Ekşi ve Dilmaç, 2010).

Yapılan tanımları özetleyecek olursak erteleme eğilimi; yapılması gereken önemli biri işi ertelemeye yönelik;

- bir kişilik özelliği
- davranışsal bir eğilim,
- gereksiz bir geciktirme ve
- akılcı olmayan bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Balkıs, 2006).

### **2.2.1. Erteleme Davranışının Kuramsal Temelleri**

Önemli bir sosyal olgu olan erteleme davranışını anlayabilmek için farklı kuramlar geliştirilmiştir. Psikoanalitik kurama göre, tamamlanmayan görevlerin egoyu tehdit edici niteliği vardır ve bu kaygı verici durumdan kurtulmak için birey kaçınma yani erteleme davranışı göstermektedir (Türkan, 2018).

Balkıs'a (2006) göre, bilişsel davranışçı kuram insanların içinde yaşadıkları dünyaya ve kendilerine yönelik inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ile



tutarlı bir yönde davranışta bulduklarını ve hissettiklerini ileri sürer. Bunlardan bazıları akılcı ve uyum sağlayıcı iken diğer bir kısmı da akılcı ve uyum sağlayıcı olmayabilir. Erteleme eğilimi bu akılcı ve uyum sağlayıcı olmayan inançlarla (bilişsel çarpıtmalar, aşırı genellemeler, kendine ya da çevreye yönelik olumsuz şemalar vb.) ilişkilidir.

Erteleme yapan kişilerin sürekli olarak izledikleri on bir temel adımdan söz edilir. Bu adımlar şunlardır:

- Erteleme yapan kişiler herhangi bir ödev ya da görevi tamamlamayı isterler ya da tamamladıkları görevin sonucunun yararlı olabileceğini anladıklarından en azından bu görevi yapmayı kabul ederler.
- Aldıkları görevi yapmaya kesin bir karar verirler.
- Gereksiz bir şekilde görevi yerine getirmeyi geciktirirler.
- Ertelemenin zararlarını fark etmezler.
- Yapmayı karar verdikleri işi ertelemeye devam ederler.
- Erteleme eğilimi için kendilerine kızarlar.
- Ertelemeye devam ederler.
- Görevlerini tamamlamak için son teslim tarihine çok yakın bir zamanda acele ederek bitirmeye çalışırlar ya da görevlerini çok geç tamamlarlar ya da hiçbir zaman tamamlayamazlar.
- Yapmış oldukları gereksiz erteleden dolayı rahatsızlık hissederler ve kendilerini suçlarlar.
- Buna benzer bir erteleme davranışını bir daha sergilemeyecekleri konusunda kendi kendilerine güvence verirler ve buna kendilerini samimi olarak inandırırılar.
- Fakat bundan sonra eğer karmaşık, zor ve tamamlanması zaman alabilecek bir ödev olursa yine tekrar erteleme eğilimi sergilerler (Ellis ve Knaus, 1977 Akt. Kandemir, 2010).

Elis ve Knaus' a göre yukarıda verilen basamaklar erteleme eğilimi sürecinde, hatalı ve akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin doğal bir sonucu olarak yaşanan kaygı,

depresyon ve çaresizlik duyguları, bu duyguların eşlik ettiği özgüven yoksunluğu ve değersizlik hissi, dairesel bir şekilde kendi kendini tekrar ettirir (Balkıs, 2006).

Akılcı Duygusal-Davranışçı Kuram'a göre erteleme, akla yatkın olmayan inanışların davranışa dönüştürülmesidir. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ise, erteleme davranışını bir ihtiyaçtan vazgeçerek diğerlerini karşılama eğilimi olarak değerlendirmektedir. Özellik Kuramına göre erteleme eğilimleri, çalışanların kişilik özellikleri sonucu oluşmaktadır. (Baltacı, 2017).

Zaman yönetimi kuramına göre ise erteleme eyleminde bulunan kişiler zamanlarını etkili planlama ve kullanma konusunda yeterli değildir (Vodanovich ve Seib, 1997 Akt. Türkan, 2018). Kuramlara genel olarak bakıldığında erteleme davranışının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına yönelik saptamalarda bulunulmuştur.

### **2.2.2. Erteleme Davranışının Nedenleri**

Erteleme davranışına yönelik yapılan araştırmalarda ertelemenin pek çok sebebi olduğu gözlemlenmektedir. Bireyin yapması gereken göreve ait rahatsızlık duygusunun varlığı, şahsi özellikleri (mükemmeliyetçilik, sorumluluk vb.), şahsi olarak yeterli olmaya ait inanç düzeyi düşüklüğü, gerçekçi olmayan düşünceleri, başarılı olamama korkusu, benlik saygısı düşüklüğü, kişisel kaygıları, gerçekçi olmayan beklentileri, çalışma alışkanlarının düzeyi temel olarak erteleme sebepleridir (Bar, 2016).

Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bireyin zamanını yönetmedeki yetersizliği, bir işe konsantre olmada güçlük çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma, bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik olumsuz algılamalarıyla ilişkili kaygı ve korkusu, bireyin kendisine ve performansına ilişkin geliştirdiği gerçekçi olamayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimidir (Balkıs, 2007).

Kişinin başarı algısı veya yapabilme becerisi de erteleme davranışının nedenleri arasındadır (Baltacı, 2017). Johnson ve Bloom (1995) erteleme nedenlerine ilişkin araştırmaların geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme ve kişilik

özellikleri olmak üzere, iki ayrı çizgide yürütüldüğünü belirtmektedirler (Akt. Özer ve Altun, 2011).

Erteleme davranışının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına yönelik bireyin erteleme eylemini tetikleyen unsurlar bulunduğu sürece eylemin döngüsel olarak tekrar edebileceği belirtilmektedir. Bu döngüsel durumu Burka ve Yuen (2008) yedi aşama olarak tanımlamıştır:

1. Sorumlulukların yerine getirileceği umudunun korku ve endişeye dönüşmesi
2. Baskı ve kaygının artması
3. Pişmanlık, şaşkınlık, suçluluk, korku, kaygı ve utanma
4. Utanç ve suçluluk duygularıyla birlikte zamanı olduğuna dair umut
5. Umutsuzluk ve korku
6. İşi yapmak veya yapmamakta tereddüt etme ve çalışmaya başlama
7. İşi tamamlama ve rahatlama, zamanında yapacağına dair söz verme ve yeni işinde aynı döngünün tekrarı (Akt. Türkan, 2018).

### **2.2.3. Erteleme Eğiliminin Türleri**

Alan yazında erteleme dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı, sınavlara çalışma, ödevleri tamamlama gibi yapılması gereken akademik görevlerin yapılmaması veya son dakikaya bırakılması olan *akademik erteleme*dir. Günlük işleri programlamada zorlanma ve bu işleri zamanında yapmakta güçlük çekmeye ilişkin *rutin işlerde erteleme*, çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında karar vermenin geciktirilmesini içeren *karar vermeyi erteleme* ve kişinin hem karar vermeyi hem de yapması gereken işleri ertelemesini içeren *kompulsif erteleme* ertelemenin diğer türlerini oluşturmaktadır (Akt. Uzun ve Demir, 2015).

### **2.2.4. Akademik Erteleme**

Üniversite eğitiminde özellikle öğrencilerin akademik olarak yerine getirmeleri gereken birçok farklı görevler bulunmakta; ancak çoğu öğrenci bu

görevleri çeşitli nedenlerle ertelemektedirler. Bu durum akademik erteleme olarak adlandırılmaktadır (Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015).

Akademik erteleme, genel erteleme davranışının eğitim hayatında yaşanması durumu olarak düşünülebilir (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Akademik erteleme; öğrencinin daha çok akademik yaşamdaki görev ve sorumluluklarını geciktirmesi, son ana bırakması (Solomon ve Rothblum, 1984 Akt. Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016), işlerin belirli önceliklere göre tasnif edilerek geciktirilmesi (Baltacı, 2017), bireyin kendisi açısından önem arz eden akademik görev ve sorumlulukları çeşitli gerekçelerden ötürü gelecek bir tarihe bırakması olarak tanımlanabilir (Çıkrıkçı ve Erzen, 2016). Akademik erteleme davranışının, bireylerin akademik işlerini bir şekilde geciktirmeleri sonucu yaşadıkları çeşitli sıkıntıları ifade ettiği söylenebilir (Akbay ve Gizir, 2010). Akademik erteleme, son tarihe göre akademik hayatlarını şekillendiren öğrenciler için ciddi sonuçları olan bir davranış örüntüsü olarak da tanımlanmaktadır (Tuckman, 2005 Akt. Bayrak, 2018).

Akademik erteleme davranışı, “okullarda öğrencilerin sınavlara hazırlanma, ödev ya da projeleri zamanında teslim etme ve derse hazırlanma gibi konularda yaşamış oldukları “ sorunlar şeklinde tanımlanmıştır (Kağan, 2010). Akademik erteleme sadece bir işi geciktirmeyi değil aynı zamanda o işi geciktirmenin yaratacağı kaygı ve stres durumunu da kapsamaktadır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013).

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 ertelenmektedir (Uzun Özer ve Topkaya, 2011). Yapılmış birçok araştırmada, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasında ters yönde bir ilişki olduğu raporlanmaktadır (Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Tice ve Baumeister, 1997; van Eerde, 2003 Akt. Bayrak, 2018).

### **2.2.5. Akademik Ertelemenin Nedenleri**

Akademik erteleme, bilişötesi öz düzenleme becerisi, zaman yönetimi, düşük öz yeterlik, öz disiplin eksikliği, kaçınmacı problem yöntemini kullanma, yüksek

kaygı düzeyi, düşük umut düzeyi, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, yaşam doyumu gibi birçok farklı neden ile ilişkilendirilmektedir (Akt. Çıkrıkçı ve Erzen, 2016).

Akademik erteleme davranışının altında farklı nedenler yatmaktadır. Johnson ve Bloom (1995, Akt. Bulut ve Ocak, 2017) tarafından yapılan çalışmada, akademik erteleme davranışının önemli nedenlerinden birinin, sorumluluk düzeyinin düşük olması gösterilmektedir. Balkıs, E. Duru, Buluş ve S. Duru (2006) yapmış oldukları çalışmada kötü zaman yönetiminin, akademik erteleme davranışının nedeni olduğu belirtilmiştir. Akademik erteleme davranışının diğer bir nedeni ise, başarısızlık korkusudur (Uzun Özer, 2009).

Öğrenim görülen bölümlerin eğitsel alanının (sözel, sayısal, eşit ağırlık) farklı olması ve buna yönelik ödevler, uygulamalar, sınavlar veya projelerin azlığı ya da çokluğu akademik erteleme davranışının görülmesinde etkili olabilir (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Akademik erteleme davranışının sınav kaygısı, benlik saygısı ve başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğu da ileri sürülmektedir (Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017).

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının pek çok farklı nedeni olabilmektedir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda bu nedenlerin öğrenme görevinin özelliklerinden ve bireyin özelliklerinden kaynaklı etmenler olduğu görülmektedir (Vural ve Gündüz, 2019). Düşük öğrenme sorumluluğuna sahip bir kişiliği olan bireyler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler (Özer ve Altun, 2011). Bazı araştırmalar ise öğrenme görevinin kişiye ilgi çekici gelmesi ve sevmesi ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Vural ve Gündüz, 2019).

Akademik erteleme hakkında yapılan çalışmalar, aynı zamanda ertelemenin motivasyonel bir problem olduğunu da göstermektedir. Ertelemenin temel olarak bir güdülenme problemi olduğu ve bunun yanında, bireylerin erteledikleri davranış ile açık bir şekilde ilgilenmedikleri ve aktif olarak meşgul olamadıkları bunun yerine diğer aktivitelerle meşgul oldukları ileri sürülmüştür. Güdülenme ile ilgili faktörler

öğrencilerin akademik erteleme davranışı göstermelerine neden olabilir (Kandemir, 2010).

Özetle, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, başarısızlık korkusu, benlik saygısı, özyeterlilik inançları, mükemmeliyetçilik, yüksek kaygı düzeyi, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, sorumluluk düzeyinin düşük olması, öğrenme stratejileri, motivasyon, gerçekçi olmayan beklentiler, kişilik özellikleri, erteleme eğiliminin nedenleri arasındadır.

### **2.2.6. Akademik Ertelemenin Sonuçları**

Akademik erteleme eğiliminin, öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Bununla beraber akademik erteleme eğiliminin sadece akademik süreçlerle değil, bireyin iyilik haliyle de ilişkili olduğu görülmektedir (Balkıs ve Duru, 2010). Akademik erteleme eğilimli öğrencilerin; akademik görevleri yerine getirme davranışlarını son ana bırakmaları nedeniyle akademik anlamda başarısız olmaları her zaman olasıdır (Çelik ve Odacı, 2015).

Derslerdeki akademik başarısızlık, akademik anlamda birbirini takip eden çeşitli sorunların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Terzi ve Uyangör, 2018). Erteleme davranışında bulunan öğrenciler, bu davranışlarının doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenerek dönem derslerinde başarısız olabilmekte, öğrenim süresini uzatabilmekte ve hatta üniversiteden ayrılmak zorunda kalabilmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010).

Alanyazında ders bırakma, stres, düşük akademik başarı, öğrenim süresini uzatma ve akademik çalışmalarında akademik erteleme yapmayanlara göre daha fazla hata yapma akademik erteleme diğer sonuçları olarak ifade edilmektedir (Akt. Vural ve Gündüz, 2019). Yeşil ve Şahan (2012), akademik işlerin ertelenmesinin öğrencilerde önemli bir davranış kalıbı haline geldiği; bu durumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği; özellikle ilgi çekici, açık ve anlaşılır olması gibi işlerin nitelikleri ile motivasyon, hedeflerinin niteliği, başarıya biçilen değer, zaman yönetimi, özdisiplin, kaygı gibi öğrenci özellikleri ile akademik işlerin ertelenmesi davranışları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirtmektedir.

Bazı araştırmacılar, akademik erteleme tutumunun zaman içinde aynı seyirde devam edeceğini, geliştirilip yok edilemeyeceği görüşünderken, bazı araştırmacılar ise, bu fikrin tam tersi olarak, akademik olarak erteleme tutumunun, ferдин okul hayatında sınıfta kalma süresi uzadıkça arttığını, hatta mezuniyet sonrasında da artarak devamlılık gösterdiği görüşünderler (Bar, 2016).

### **2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Akademik Erteleme**

Öz düzenleme yapısının ele alınmasının temel noktası ise akademik ertelemenin bir öz düzenleme yoksunluğu olarak tanımlanmasıdır (Akt. Bayrak, 2018). Steel (2007) erteleme davranışını, bireyin öz düzenleme başarısızlığı, dikkat dağımlıklığı, motivasyon eksikliği gibi değişkenlerden dolayı yaptığı geciktirme davranışı olarak değerlendirmiştir (Akt. Türkan, 2018).

Öz düzenleme becerilerinin eksikliği öğrencilerin görevlerini tamamlamak için son dakikaya kadar beklemelerine neden olmaktadır. Tuckman (Akt. Duru ve Balkıs, 2014) tarafından, öz düzenleme becerileri yoksunluğundan kaynaklanan, bireyin kontrol edebileceği bir işi bitirmeyi ileriki bir tarihe bırakması olarak tanımlanan akademik erteleme eğilimi, üniversite öğrencileri arasında yaygın bir problem olarak görölmektedir.

### **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenme ve akademik erteleme eğilimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. 1980’li yılların ortalarından beri farklı kuramsal alt yapıya sahip araştırmacılar öz düzenlemenin örnekleri olarak öğrencilerin öğrenmek için kendi kendine çalışmalarını ve stratejik çabalarını incelemişlerdir (Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde eğitimin her seviyesinde öz düzenleme becerileri ve bunların geliştirilmesi üzerinde çalışmaların bulunduğu görölmektedir.

#### **2.4.1. Öz Düzenleme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin güdülenme yönelimleri, öz düzenlemeli öğrenme ve akademik

performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. 173 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, öz yeterlik algısı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu, bu iki kavramın da akademik performansı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Hedeshi'nin (2017) lise öğrencileriyle yaptığı yarı deneysel çalışmada, Pintrich'in modeline göre öz düzenleme stratejilerinin öğretiminin akademik katılım ve görev değeri üzerindeki etkilerinin saptanması amaçlanmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmanın sonunda, öz düzenleme stratejilerinin öğretildiği deney grubunun davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere akademik katılımın bütün boyutlarında ve görev değerinde kontrol grubuna göre geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cleary, Zimmerman ve Keating (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, beden eğitimi öğrencilerine basketbol serbest atış antrenmanı sırasında öz düzenleme eğitimi yapılmıştır. Araştırmada öngörü, edim ve öz yansıtma süreçlerinde öz düzenleme öğretiminin basketbol serbest atış becerisi kazanımını ve öz yansıtıcı inançlarını artırıcı etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların öz düzenleme eğitimi aldığı öz düzenleme evrelerinin sayısı ile serbest atış performansları arasında pozitif doğrusal ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Kır (2015) tarafından yapılan çalışmada 'Ölçme Değerlendirme Dersi' kapsamında, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip, Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, öz düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimi üzerine portfolyo kullanımının etkisini incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeği ve 'Öğrenme Yaklaşımları' ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca 26 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak öz düzenlemeli öğrenme seviyeleri belirlenmiştir. Uygulama sürecinde, dönem boyunca öğretmen adaylarından Ölçme Değerlendirme dersi kapsamında portfolyo hazırlamaları istenmiştir. Portfolyo kapsamında öğretmen adaylarına yansıtıcı yazı yazma, yansıtıcı düşünme, not alma, hedef belirleme ile ilgili olarak sunum ve uygulamalar yapılmış ve dönem boyunca bu konularda çalışmalar yapmalarını istenmiştir. Öğretmen adayları 10 hafta boyunca portfolyo hazırlamaya devam etmişlerdir.



Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının, öz düzenlemeli öğrenmenin alt boyutlarında ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulanan portfolyo çalışmasının öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerindeki (öz yeterlilik, üst bilişsel ve eleştirel düşünme) gelişim, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olmuştur. Ayrıca yüzeysel öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarında derin öğrenme yaklaşımına doğru bir değişimin olduğu da belirlenmiştir.

Demir ve Budak (2016) çalışmalarında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini, biliş üstü becerilerini ve motivasyonlarını aralarındaki etkileşimle birlikte belirlemeyi amaçlamışlardır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı Bitlis ilinden rastgele seçilmiş dört ilkokulun dördüncü sınıf öğrencileri bu araştırmanın örneğini oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulguya göre öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki vardır. Elde etmiş oldukları diğer bulgu ise motivasyonun, öz düzenlemenin ve bilişin akademik başarıyı yordamasıdır.

Güvenç (2011) çalışmasında, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, deney gruplarının birisinde yapılandırılmış günlük, birisinde yapılandırılmamış günlük kullanılmıştır. Ege bölgesinde bir ilköğretim okulunun 6. Sınıf öğrencilerinden 61 kız ve 56 erkek öğrenci katılmış olduğu araştırma da, veriler Ders Çalışma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğiyle toplanmış, günlükler ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu ve öğrencilerin günlüklerle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu saptanmıştır.

Bal (2017) çalışmasında, beden eğitimi derslerinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini etkileyen faktörlerin (beden eğitimi dersine ilişkin özgüven ve beden eğitiminde katılım motivasyonunun) belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6. ve 7. sınıftan, yaşları 12 ile 14 arasında değişen, toplam 497 ortaokul öğrencisi

katılmıştır. Veriler, 'Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği', 'Beden Eğitimi Dersi Özgüven Ölçeği' ve 'Durumsal Güdülenme Ölçeği' ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Motivasyonel İnançlar Ölçeği'nin alt boyutu olan performans hedef yöneliminde, Durumsal Güdülenme Ölçeği'nin toplam puanlarında ve dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmiştir ( $p<0.05$ ). Motivasyonel İnançlar Ölçeği toplam puanlarında ve görev değeri ve öz yeterlik alt boyutlarında; Öğrenme Stratejileri Ölçeği toplam puanlarında ve yineleme, açıklama, metabilşsel öz düzenleme ve yardım arama alt boyutlarında ve Özgüven Ölçeği toplam puanlarında ve iç özgüven ve dış özgüven alt boyutlarında sınıf düzeyine göre 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Durumsal Güdülenme Ölçeği toplam puanlarında ve güdülenmeme alt boyutunda da yine 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir ( $p<0.05$ ). Araştırma sonuçlarına göre iç özgüven, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejilerinin en önemli açıklayıcısı iken; dış özgüven, özdeşimle düzenleme ve içsel güdülenme ise motivasyonel inançların önemli yordayıcılarından olduğu ve dış özgüven ve özdeşimle düzenleme de öğrenme stratejilerinin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Sağırılı ve Azapağası (2009), üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmış ve bu amaç altında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymuşlardır. Nitel bir çalışma ve betimsel analizi yapılan çalışmada, veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir.

Gömlüksiz ve Demiralp (2012), öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş

puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 301 öğrenciden Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi Ölçeği (ÖDÖB) ile elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak öğrencilerin okudukları bölümler ve üniversiteye girişteki puan türü değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılık gösterdiğini görmüşlerdir.

Tezel Şahin (2015), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerini incelemiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Aybek ve Aslan'ın (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öz düzenleme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının; öz pekiştirme ve öz izleme alt boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, öz değerlendirme alt boyutu arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının; öz pekiştirme ve öz izleme alt boyutları arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunurken, öz değerlendirme alt boyutu arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Saracaloğlu ve diğ. (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanlarda üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ve motivasyon için işe koyulma, plan yapma ve hedef edinme, stratejileri üzerine değerlendirme yapma ve öğrenmedeki bağımlılık puanlarında üniversiteye göre yalnızca strateji kullanımı ve değerlendirme puanlarında anlamlı fark vardır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenliği seçme nedenine göre yalnızca planlama ve amaç edinme puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik öz-

yeterlik puanlarında öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dış kontrol odağı, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

#### **2.4.2. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Kljajic ve Gaudreau'nun (2018) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada diğerlerine göre daha çok erteleyen öğrencilerin akademik başarılarının da bu öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006), 238 üniversite öğrencisi üzerinde akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik erteleme davranışı ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili olmayan zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü arasında anlamlı düzeyde pozitif; motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğunu; motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir.

Sula Ataş ve Kumcağız'ın (2019) çalışmasının amacı; ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Örneklemini Samsun ilinin İlkadım ilçesindeki liselerde öğrenim gören 383 kız ve 219 erkek olmak üzere toplamda 602 öğrenci oluşturan araştırmanın sonucunda; ergenlerin akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin, akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Ergenlerin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta, sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Uzun Özer (2009), bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışının sıklığı ve olası nedenlerini belirlemek, umut düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu ve Durumluk Umut Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmış, 223 öğrenciden bu ölçekler yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonuçları katılımcıların % 54'ünün akademik konuları sıklıkla ertelediklerini gösterirken, akademik ertelemeye ilişkin cinsiyet farkına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Akademik ertelemenin olası nedenlerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan faktör analizi sonuçları, olası erteleme nedenlerinin başarısızlık korkusu, karar verme güçlüğü, tembellik ve risk alma davranışı olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları ayrıca durumluk umut düzeyinin akademik erteleme üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006), çalışmasında üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören, 238 öğrenci katıldığı araştırmada veri toplamak amacıyla Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, akademik erteleme davranışı ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili olmayan zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü arasında anlamlı düzeyde pozitif; motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğunu; yapılan çoklu regresyon analizinde ise motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığını belirtmişlerdir. Bulgular ayrıca, akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Bulut (2014) çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını; mükemmeliyetçilik özellikleri, sorumluluk, akademik başarı ve diğer araştırma değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 akademik yılı güz döneminde, Afyon Kocatepe ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören 517 öğretmen adayı oluşturmaktadır. “Akademik Erteleme Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçik Ölçeği” kullanılan araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim türüne ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulduklarını; üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik ertelemelerde bulduklarını tespit etmiştir.

Çelikkaleli ve Akbay (2013) çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinde akademik erteleme, genel yetkinlik inancı ve sorumluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeylerine göre akademik erteleme, genel yetkinlik inancı ve sorumluluk düzeyleri incelenmektedir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları, başkalarına karşı sorumluluk ve kendilerine karşı sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgularda ise; erkek öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterme eğiliminde oldukları, kız öğrencilerin de daha fazla kendine karşı sorumluluk duygusuna sahip olduğu görülmektedir. Son olarak sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında 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 görülmektedir.

Demir ve Kösterelioğlu (2015), araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelemesi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 2976 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile “Erteleme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, başarı

durum algısı ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri öğrenim görmekte oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri daha yüksek olduğu ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi aritmetik ortalamaları, 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi aritmetik ortalamalarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından kendi başarı durum algısını çok düşük veya düşük olarak görenlerin akademik erteleme ortalamaları, başarı durum algısını orta, yüksek ve çok yüksek olarak algılayanların akademik erteleme eğilimlerinden yüksek olduğu ve başarı durum algısı çok düşüktür çok yükseğe doğru gittikçe akademik erteleme eğilimi de düşme eğilimi gösterdiği saptanmıştır.

Gürkan, Yıldız, Dinç ve Çalışkan (2018), çalışmada spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarında var olan akademik erteleme düzeyleri yaş, cinsiyet gibi farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 364 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 180'i spor yaparken, 184 öğrenci spor yapmamaktadır. Çalışmada Çakıcı tarafından 2003 yılında geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, spor yapmayan öğrencilerinin spor yapan öğrencilerine göre akademik erteleme davranışlarını daha fazla gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

İncelenen çalışmalarda genelde öz düzenleme becerileri yetersiz olan öğrencilerin akademik erteleme gösterdiği, akademik başarılarının ve motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995).

#### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 154'ü kadın, 196'sı erkek toplam 350 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2019). Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	154	44
	Erkek	196	56
Sınıf	1. sınıf	92	26.3
	2. sınıf	90	25.7
	3. sınıf	86	24.6
	4. sınıf	82	23.4
Düzenli spor yapma	Yapmıyorum	141	40.3
	Yapıyorum	209	59.7
Teorik ders başarı algısı	Başarılı	108	30.9
	Orta	208	59.4



	Başarısız	34	9.7
Uygulama ders başarı algısı	Başarılı	204	58.3
	Orta	122	34.9
	Başarısız	24	6.9

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan öğrencilerin 154’ü kadın (% 44) ve 196’sı erkektir (% 56)’tir. Öğrencilerin 92’si (% 26.3) 1. sınıf, 90’ı 2. sınıf (% 25.7), 86’sı 3. sınıf (% 24.6), 82’si 4. sınıf (% 23.4) öğrencisidir. Öğrencilerin 141’i (% 40.3) düzenli spor yapmamakta, 209’u (% 59.7) düzenli spor yapmaktadır. Öğrencilerin teorik ders başarı algılarına göre 108’i (% 30.9) başarılı, 208’i (% 59.4) orta, 34’ü (% 9.7) başarısız düzeydedir. Öğrencilerin uygulama ders başarı algılarına göre 204’ü (% 58.3) başarılı, 122’si (% 34.9) orta, 24’ü (% 6.9) başarısız düzeydedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgiler formu, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini öğrenebilmek için bir form hazırlanmıştır. Formda öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, düzenli spor yapma, teorik ve uygulama ders başarı algılarını öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

#### 3.3.2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını en çok etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla onbeş alt boyutlu bir model geliştirerek ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek, 31 maddeden oluşan Güdülenme Ölçeği ve 50 maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri Ölçeği olarak iki ana yapıdan oluşmaktadır.

**Tablo 3.2.** Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği'nin (GS) Güdülenme Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli)

Ana Bileşenler	Faktörler	
Değer Ana Bileşeni	<ul style="list-style-type: none"> <li>İçsel Hedef Düzenleme</li> <li>Dışsal Hedef Düzenleme</li> <li>Görev Değeri</li> </ul>	- öğrenenlerin hedeflerinin ve görevlerinin önemi hakkındaki inancı ve ilgisi
Beklenti Ana Bileşeni	<ul style="list-style-type: none"> <li>ğrenme ve Performansla İlgili z Yeterlik Ağısı</li> <li>ğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı</li> </ul>	- öğrenenlerin performansla ilgili algı ve inançları
Duyuşsal Ana Bileşeni	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sınav Kaygısı</li> </ul>	- öğrenenlerin bir göreve karşı duyuşsal tepkileri

Güdülenme lçeğinin kuramsal alt yapısı, *değer* ana bileşeninde yer alan; içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri, *beklenti* ana bileşeninde yer alan; öğrenme ve performansla ilgili zyeterlik algısı ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve *duyuşsal* ana bileşende yer alan sınav kaygısı faktörlerinden oluşmaktadır.

**Tablo 3.3.** Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği'nin (GS) ğrenme Stratejileri Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli)

Ana Bileşenler	Faktörler	
Bilişsel Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yineleme Stratejileri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temel etkinlik, zihinsel yinelemeler yapma ve ezberleyerek öğrenme.</li> <li>Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde kullanma</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Açıklama Stratejileri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yeni ğrenilenlerle önceki bilgilerini btnleştirek uzun süreli bellekte bilgiyi kodlamada öğrenenlere yardım etme.</li> <li>Yorumlama, zetleme, benzetim yaratma ve not alma vb.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Düzenleme Stratejileri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uygun bilgiyi seçme ve öğrenilecek bilgiyi, bilgiler arası bağlantıları kurarak yapılandırma.</li> <li>Kümelendirme ya da sınıflandırma, ana hatları çıkarma (outlining), ana fikri belirleme vb.</li> </ul>
Metabilişsel Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eleştirel Düşünme Stratejileri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nceki bilgileri yeni durumlara uygulamada problem zme, karar verme ve eleştirel değerlendirme yapma.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planlama</li> <li>İzleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hedef belirleme, görev analizi yapma vb.</li> <li>Okurken dikkati sürdürme, kendi</li> </ul>

		kendini test etme ve soru sorma.
	• Düzenleme	- Performansı geliştirmede davranışları kontrol etme ve düzeltmeyi sağlama.
Kaynak Yönetimi	• Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	- Program yapma, plânlama ve çalışma zamanını yönetme. - Zamandan en verimli nasıl yararlanılacağını, gerçekçi amaçlarla belirlemeye çalışma ve çalışma ortamını yönetme.
	• Emek Yönetimi	- Öğrenenin verilen görevde dikkatini ve çabasını sürdürmesi. - Öğrenme stratejilerinin kullanımının devam ettirilmesi, zor görev ve konularda çalışmaya devam etme.
	• Akran İş Birliği Yönetimi	- İş birliği içinde öğrenme.
	• Yardım İsteme	- Gerektiğinde yardım alma gereğini belirleyebilme ve yardım isteme.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin kuramsal alt yapısı ise, *bilişsel stratejiler* ana bileşeninde yer alan yineleme, açıklama, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri, *metabilişsel stratejiler* ana bileşenini oluşturan planlama, izleme, düzenleme ve *kaynak yönetimi* ana bileşenini oluşturan; zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran iş birliği ve yardım isteme faktörlerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılmıştır. Türkçe form, iki farklı üniversitede, farklı bölümlerde okuyan 852 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam 81 maddeden oluşan ölçekte Güdülenme Ölçeği altı alt boyutlu, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ise dokuz alt boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada 350 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77, alt boyutlara göre ise içsel hedef düzenleme .75, dışsal hedef düzenleme .76, görev değeri .75, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı .76, öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik .73, sınav kaygısı .76, yineleme .76, düzenleme .76, açıklama .75, eleştirel düşünme .75, yardım arama .76, akran işbirliği .76, emek yönetimi .76, zaman ve çalışma ortamı .74, metabilişsel .77 olarak bulunmuştur.

### 3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği

Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, tek alt boyutlu, 19 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipli bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1(Tamamıyla Yanlış) ile 5 (Tamamıyla Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .82 olarak rapor edilmiştir.

Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçek, farklı bölümlerde öğrenim gören 293 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Bunların 100 üne dört hafta sonra güvenilirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçekten 3 madde çıkarılmış ve madde sayısı 16 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki puan aralığı 16- 80 olmuştur. Test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı  $r = .87, p < .001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu çalışmada 350 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre tek alt boyutlu ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanma sürecinde ölçeklerin uygulanması için gerekli olan izin Cumhuriyet Üniversitesi rektörlüğünden alınmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerden verilerin toplanması amaçlanmıştır; ölçekler gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri 30 dakika içinde doldurduğu gözlenmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (20.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmına yönelik çözümlenmeler için frekans ve yüzde analizi; betimsel analizde aritmetik ortalama ve standart ortalama hesaplanmıştır. İlişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması için Varyans analizi (One Way

ANOVA, bağımsız örneklem t Testi) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi; alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Çarpımı testi kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli spor yapma durumu, teorik ve uygulama ders başarı algısı değişkenlerine göre araştırmanın problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerinin “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği”ne verdikleri cevapların çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-1.5, 1.5] aralığında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenerek analizlere şu şekilde devam edilmiştir. Bulgular alt problem doğrultusunda sunulmuştur.

#### 4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri nedir?

**Tablo 4.1.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ) ve Standart Sapma (Ss) Değerleri.

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
İçsel hedef düzenleme	350	20.32	4.85
Dışsal hedef düzenleme	350	19.76	4.60
Görev değeri	350	31.13	6.95
Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	350	20.70	4.61
Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	350	57.46	11.21
Sınav kaygısı	350	21.81	6.33
Yineleme	350	19.50	4.32
Düzenleme	350	19.11	4.27
Açıklama	350	29.19	6.23
Eleştirel düşünme	350	24.28	5.12
Yardım arama	350	19.30	4.26
Akran işbirliği	350	13.88	3.57
Emek yönetimi	350	18.52	4.12

Zaman ve çalışma ortamı	350	38.26	7.65
Metabolişsel	350	57.47	11.22

Tablo 4.1'e göre öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinde metabolişsel ( $\bar{X}=57.47$ ), öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ( $\bar{X}=57.46$ ), içsel hedef düzenleme ( $\bar{X}=20.32$ ), görev değeri ( $\bar{X}=31.13$ ), öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ( $\bar{X}=20.70$ ) alt boyutlarına yönelik verdikleri cevapların ortalama puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinde dışsal hedef düzenleme ( $\bar{X}=19.76$ ), açıklama ( $\bar{X}=29.19$ ), akran işbirliği ( $\bar{X}=13.88$ ), zaman ve çalışma ortamı ( $\bar{X}=38.26$ ), sınav kaygısı ( $\bar{X}=21.81$ ), eleştirel düşünme ( $\bar{X}=24.28$ ), yineleme ( $\bar{X}=19.50$ ), emek yönetimi ( $\bar{X}=18.52$ ), düzenleme ( $\bar{X}=19.11$ ) ve yardım arama ( $\bar{X}=19.30$ ) alt boyutlarına yönelik verdikleri cevapların ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

##### 4.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.2.** Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
İçsel hedef düzenleme	Kadın	154	20.94	4.62	2.114	.03*
	Erkek	196	18.84	4.99		
Dışsal hedef düzenleme	Kadın	154	20.25	4.36	1.750	.08
	Erkek	196	19.38	4.75		
Görev değeri	Kadın	154	32.20	6.28	2.573	.01*
	Erkek	196	30.29	7.34		
Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	Kadın	154	21.03	6.28	1.177	.24
	Erkek	196	20.45	7.34		
Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	Kadın	154	58.35	10.83	1.305	.19
	Erkek	196	56.77	11.49		
Sınav kaygısı	Kadın	154	22.08	6.48	.705	.48
	Erkek	196	21.60	6.22		
Yineleme	Kadın	154	19.95	4.29	1.701	.09
	Erkek	196	19.16	4.33		

Düzenleme	Kadın	154	19.82	3.98	2.795	.00*
	Erkek	196	18.55	4.42		
Açıklama	Kadın	154	30.13	5.80	2.510	.01*
	Erkek	196	28.46	6.47		
Eleştirel düşünme	Kadın	154	24.73	4.96	1.481	.14
	Erkek	196	23.92	5.23		
Yardım arama	Kadın	154	19.97	4.09	2.637	.00*
	Erkek	196	18.77	4.32		
Akran işbirliği	Kadın	154	14.06	3.59	.803	.42
	Erkek	196	13.75	3.55		
Emek yönetimi	Kadın	154	18.65	3.99	.532	.59
	Erkek	196	18.41	4.23		
Zaman ve çalışma ortamı	Kadın	154	38.41	7.83	.343	.73
	Erkek	196	38.13	7.53		
Metabolişsel	Kadın	154	50.35	10.83	1.305	.19
	Erkek	196	56.77	11.49		

$p < .05^*$

Tablo 4.2'ye göre, öğrencilerin öz düzenleme ortalamaları cinsiyete göre “içsel hedef düzenleme”, “görev değeri”, “düzenleme”, “açıklama” ve “yardım arama” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda anlamlı fark saptanmamıştır. İçsel hedef düzenleme ( $t=2.114$ ;  $p < .05$ ); görev değeri ( $t=2.573$ ;  $p < .05$ ); düzenleme ( $t=2.795$ ;  $p < .05$ ); açıklama ( $t=2.510$ ;  $p < .05$ ); yardım arama ( $t=2.637$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine fark bulunmuştur.

#### 4.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.3.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre One Way ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Dışsal hedef düzenleme	1. sınıf	92	20.74	4.21				
	2. sınıf	96	18.73	4.90	3			
	3. sınıf	90	19.59	4.79	346	3.036	.02*	1*2
	4. sınıf	82	19.97	4.28	349			
Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	1. sınıf	92	59.97	11.56				
	2. sınıf	96	55.70	11.67	3			
	3. sınıf	90	55.81	10.60	346	3.112	.02*	1*2



Sınav kaygısı	4. sınıf	82	58.34	10.48	349			
	1. sınıf	92	24.60	5.48				
	2. sınıf	96	21.73	6.21	3			1*2
	3. sınıf	90	20.48	6.10	346	9.761	.00*	1*3
	4. sınıf	82	20.16	6.64	349			1*4
Yineleme	1. sınıf	92	20.68	3.90				
	2. sınıf	96	18.85	4.13	3		.01*	1*2
	3. sınıf	90	19.02	4.71	346	3.398		1*3
	4. sınıf	82	19.40	3.36	349			
Açıklama	1. sınıf	92	30.36	6.15				
	2. sınıf	96	28.03	5.86	3			
	3. sınıf	90	28.29	6.03	346	3.375	.02*	1*2
	4. sınıf	82	30.11	6.63	349			
Yardım arama	1. sınıf	92	20.51	4.03				
	2. sınıf	96	18.34	3.95	3			1*2
	3. sınıf	90	19.49	4.53	346	4.556	.00*	1*4
	4. sınıf	82	18.80	4.26	349			
Akran işbirliği	1. sınıf	92	14.67	3.33				
	2. sınıf	96	12.83	4.05	3			1*2
	3. sınıf	90	13.82	3.18	346	4.486	.00*	2*4
	4. sınıf	82	14.21	3.42	349			
Emek yöntemi	1. sınıf	92	19.83	4.39				
	2. sınıf	96	18.21	3.70	3			1*2
	3. sınıf	90	18.32	3.74	346	4.882	.00*	1*4
	4. sınıf	82	17.58	4.32	349			
Zaman ve çalışma ortamı	1. sınıf	92	39.91	7.82				
	2. sınıf	96	35.88	7.73	3			
	3. sınıf	90	38.44	7.19	346	4.637	.00*	1*2
	4. sınıf	82	38.81	7.35	349			

p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre öz düzenlemeli öğrenmenin alt boyutları olan “dışsal hedef belirleme” [F(3,346)= 3.036, p<.05], “öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik” [F(3,346)= 3.112, p<.05], “sınav kaygısı” [F(3,346)= 9.761, p<.05], “yineleme” [F(3,346)= 3.398, p<.05], “açıklama” [F(3,346)= 3.375, p<.05], “yardım alma” [F(3,346)= 4.556, p<.05], “akran işbirliği” [F(3,346)= 4.486, p<.05], “emek yönetimi” [F(3,346)= 4.482,

$p < .05$ ] ve “zaman ve çalışma ortamı” [ $F(3,346) = 4.637, p < .05$ ] ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) sonuçlarına göre, dışsal hedef belirleme alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 20.74$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{X} = 18.73$ ) arasında 1. sınıf lehine; öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 59.97$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{X} = 55.70$ ) arasında 1. sınıf lehine; sınav kaygısı alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 24.60$ ), 2. sınıf ( $\bar{X} = 21.73$ ) 3. sınıf ( $\bar{X} = 20.48$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 20.16$ ) arasında 4. sınıf lehine; yineleme alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 20.68$ ), 2. sınıf ( $\bar{X} = 18.85$ ) ve 3. sınıf ( $\bar{X} = 19.02$ ) arasında 1. sınıf lehine; açıklama alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 30.36$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{X} = 28.03$ ) arasında 1. sınıf lehine; yardım alma alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 20.51$ ), 2. sınıf ( $\bar{X} = 18.34$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 18.80$ ) arasında 1. sınıf lehine; akran işbirliği alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 14.67$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{X} = 12.83$ ) arasında 1. sınıf lehine ve 2. sınıf ( $\bar{X} = 12.83$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 14.21$ ) arasında 4. sınıf lehine; emek yönetimi alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 19.83$ ), 2. sınıf ( $\bar{X} = 18.21$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 17.58$ ) arasında 1. sınıf lehine; zaman ve çalışma ortamı alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{X} = 39.91$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{X} = 35.88$ ) arasında 1. sınıf lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

#### 4.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düzenli spor yapıp yapmamaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.4.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Düzenli Spor Yapıp Yapmamaya Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Spor yapma	n	$\bar{X}$	ss	t	p
İçsel hedef düzenleme	Yapıyorum	209	20.87	4.77	-2.601	.01*
	Yapmıyorum	141	19.51	4.87		
Dışsal hedef düzenleme	Yapıyorum	209	20.27	4.39	-2.521	.01*
	Yapmıyorum	141	19.01	4.81		
Görev değeri	Yapıyorum	209	31.83	6.61	-2.312	.02*
	Yapmıyorum	141	30.09	7.33		
Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	Yapıyorum	209	21.05	4.45	-1.696	.18
	Yapmıyorum	141	20.00	4.80		

Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	Yapıyorum	209	59.44	9.93	-4.093	.00*
	Yapmıyorum	141	54.55	12.35		
Sınav kaygısı	Yapıyorum	209	23.03	6.11	-4.546	.00*
	Yapmıyorum	141	19.98	6.24		
Yineleme	Yapıyorum	209	20.08	4.02	-3.042	.00*
	Yapmıyorum	141	18.66	4.63		
Düzenleme	Yapıyorum	209	19.49	3.99	-2.017	.04*
	Yapmıyorum	141	18.55	4.66		
Açıklama	Yapıyorum	209	29.87	5.77	-2.474	.01*
	Yapmıyorum	141	28.20	6.75		
Eleştirel düşünme	Yapıyorum	209	24.83	4.59	-2.488	.01*
	Yapmıyorum	141	23.45	5.74		
Yardım arama	Yapıyorum	209	19.78	3.89	-2.600	.01*
	Yapmıyorum	141	18.59	4.70		
Akran işbirliği	Yapıyorum	209	14.20	3.30	-2.053	.04*
	Yapmıyorum	141	13.41	3.89		
Emek yönetimi	Yapıyorum	209	19.20	3.85	-3.828	.00*
	Yapmıyorum	141	17.51	4.30		
Zaman ve çalışma ortamı	Yapıyorum	209	39.43	6.50	-3.564	.00*
	Yapmıyorum	141	36.51	8.84		
Metabilişsel	Yapıyorum	209	59.44	9.93	-4.093	.00*
	Yapmıyorum	141	54.55	12.35		

p<.05\*

Tablo 4.4'e göre, öğrencilerin öz düzenleme ortalamaları spor yapma yapmama durumuna göre "içsel hedef düzenleme", "dışsal hedef düzenleme", "görev değeri", "öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik", "sınav kaygısı", "yineleme", "düzenleme", "açıklama", "eleştirel düşünme", "yardım arama", "akran işbirliği", "emek yönetimi", "zaman ve çalışma ortamı" ve "metabilişsel" alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda anlamlı fark saptanmamıştır. İçsel hedef düzenleme ( $t=-2.601$ ;  $p<.05$ ); dışsal hedef düzenleme ( $t=-2.521$ ;  $p<.05$ ); görev değeri ( $t=-2.312$ ;  $p<.05$ ); öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ( $t=-4.093$ ;  $p<.05$ ); sınav kaygısı ( $t=-4.546$ ;  $p<.05$ ); yineleme ( $t=-3.042$ ;  $p<.05$ ); düzenleme ( $t=-2.017$ ;  $p<.05$ ); açıklama ( $t=-2.474$ ;  $p<.05$ ); eleştirel düşünme ( $t=-2.488$ ;  $p<.05$ ); yardım arama ( $t=-2.600$ ;  $p<.05$ ); akran işbirliği ( $t=-2.053$   $p<.05$ ); emek yönetimi ( $t=-3.828$ ;  $p<.05$ ); zaman ve çalışma ortamı ( $t=-3.564$ ;  $p<.05$ ); metabilişsel ( $t=-4.093$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında düzenli spor yapma lehine fark bulunmuştur.

**4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

**Tablo 4.5.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Teorik Ders Başarısı Algısına Göre One Way ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Teorik ders	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
İçsel hedef düzenleme	Başarılı	08	21.33	4.69	2	11.051	.00*	Başarısız<
	Orta	08	20.35	4.65	347			Başarılı
	Başarısız	4	16.97	5.25	349			Başarısız<Orta
Dışsal hedef düzenleme	Başarılı	08	21.34	3.99	2	15.906	.00*	Başarılı>
	Orta	08	19.45	4.58	347			Başarısız
	Başarısız	4	16.65	4.62	349			Başarılı> Orta
Görev değeri	Başarılı	08	33.05	6.11	2	19.806	00*	Başarılı>
	Orta	08	31.15	6.54	347			Başarısız
	Başarısız	4	24.88	8.31	349			Başarılı> Orta
Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	Başarılı	08	21.65	4.70	2	11.804	00*	Başarısız<
	Orta	08	20.76	4.14	347			Başarılı
	Başarısız	4	17.38	5.55	349			Başarısız< Orta
Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	Başarılı	08	59.40	10.84	2	10.683	00*	Başarısız<
	Orta	08	57.76	10.46	347			Başarılı
	Başarısız	4	49.56	13.62	349			Başarısız< Orta
Yineleme	Başarılı	08	20.43	4.16	2	9.329	00*	Başarısız<
	Orta	08	19.46	4.13	347			Başarılı
	Başarısız	4	16.85	4.94	349			Başarısız< Orta
Düzenleme	Başarılı	08	20.00	4.32	2	9.574	00*	Başarısız<
	Orta	08	19.19	3.99	347			Başarılı
	Başarısız	4	16.41	4.79	349			Başarısız<Orta
Açıklama	Başarılı	08	30.68	6.03	2	11.235	00*	Başarısız<
	Orta	08	29.10	5.89	347			Başarılı
	Başarısız	4	25.06	7.07	349			Başarısız< Orta
Eleştirel düşünme	Başarılı	08	25.21	4.71	2	13.766	00*	Başarısız<
	Orta	08	24.46	4.84	347			Başarılı
	Başarısız	4	20.18	6.18	349			Başarısız< Orta
Yardım arama	Başarılı	08	20.09	4.10	2	11.377	00*	Başarısız<
	Orta	08	19.39	3.99	347			Başarılı
	Başarısız	4	16.23	5.02	349			Başarısız< Orta
Akran işbirliği	Başarılı	08	14.32	3.51	2	4.560	00*	Başarısız<
	Orta	08	13.93	3.46	347			Başarılı
	Başarısız	4	12.23	4.00	349			Başarısız< Orta
Emek yönetimi	Başarılı	08	19.38	3.93	2	13.531	00*	Başarısız<
	Orta	08	18.59	3.89	347			Başarılı
	Başarısız	4	15.32	4.64	349			Başarısız< Orta
Zaman ve çalışma ortamı	Başarılı	08	40.03	6.86	2	13.855	00*	Başarısız<
	Orta	08	38.30	7.15	347			Başarılı
	Başarısız	4	32.38	10.02	349			Başarısız< Orta

p<.05\*

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin teorik ders başarısı algısı değişkenine göre öz düzenleme düzeylerinin alt boyutları olan “içsel hedef belirleme” [F(2,347)= 11.051, p<.05], “dışsal hedef belirleme” [F(2,347)= 15.906, p<.05], “görev değeri” [F(2,347)= 19.806, p<.05], “öğrenmeye ilişkin kontrol inancı” [F(2,347)= 11.804, p<.05], “öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik” [F(2,347)= 10.683, p<.05], “yineleme” [F(2,347)= 9.329, p<.05], “düzenleme” [F(2,347)= 9.574, p<.05], “açıklama” [F(2,347)= 11.235, p<.05], “eleştirel düşünme” [F(2,347)= 13.76, p<.05], “yardım alma” [F(2,347)= 11.377, p<.05], “akran işbirliği” [F(2,347)= 4.560, p<.05], “emek yönetimi” [F(2,347)= 13.531, p<.05] ve “zaman ve çalışma ortamı” [F(2,347)= 13.855, p<.05] algılayışlarına yönelik yargılara verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda teorik ders başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) sonuçlarına göre, içsel hedef belirleme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 16.97$ ) ve başarılı ( $\bar{X} = 21.33$ ) arasında başarılı lehine ve başarısız ( $\bar{X} = 16.97$ ) ve orta ( $\bar{X} = 20.35$ ) arasında orta lehine; dışsal hedef belirleme alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 21.34$ ) ile orta ( $\bar{X} = 19.45$ ) ve başarısız ( $\bar{X} = 16.65$ ) arasında başarılı lehine; görev değeri alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 33.05$ ) ile orta ( $\bar{X} = 31.15$ ) ve başarısız ( $\bar{X} = 24.88$ ) arasında başarılı lehine; öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 17.38$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 21.65$ ) ve orta ( $\bar{X} = 20.76$ ) arasında başarılı lehine; öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 49.56$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 59.40$ ) ve orta ( $\bar{X} = 57.76$ ) arasında başarılı lehine; yineleme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 19.46$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 20.43$ ) ve orta ( $\bar{X} = 16.85$ ) arasında başarılı lehine; düzenleme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 16.41$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 20.00$ ) ve orta ( $\bar{X} = 19.19$ ) arasında başarılı lehine; açıklama alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 25.06$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 30.68$ ) ve orta ( $\bar{X} = 29.10$ ) arasında başarılı lehine; eleştirel düşünme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 20.18$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 25.21$ ) ve orta ( $\bar{X} = 24.46$ ) arasında başarılı lehine; yardım arama alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 16.23$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 20.09$ ) ve orta ( $\bar{X} = 19.39$ ) arasında başarılı lehine; akran işbirliği alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 12.23$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 14.32$ ) ve orta

( $\bar{X} = 13.93$ ) arasında başarılı lehine; emek yönetimi alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 15.32$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 19.38$ ) ve orta ( $\bar{X} = 18.59$ ) arasında başarılı lehine; zaman ve çalışma ortamı alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 32,38$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 40.03$ ) ve orta ( $\bar{X} = 38.30$ ) arasında başarılı lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Tablo 4.6.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin Uygulama Ders Başarısı Algısı Değişkenine Göre One Way Anova Sonuçları

Değişkenler	Uygulama ders	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
İçsel hedef düzenleme	Başarılı	204	21.01	5.01	2	11.844	.00*	Başarısız<Başarılı Başarısız<Orta
	Orta	122	19.99	4.17	347			
	Başarısız	24	16.16	4.63	349			
Dışsal hedef düzenleme	Başarılı	204	20.23	4.60	2	8.078	.00*	Başarısız<Başarılı Başarısız<Orta
	Orta	122	19.65	4.37	347			
	Başarısız	24	16.33	4.42	349			
Görev değeri	Başarılı	204	31.91	6.91	2	8.133	.00*	Başarısız<Başarılı Başarısız<Orta
	Orta	122	30.84	6.48	347			
	Başarısız	24	26.03	7.57	349			
Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	Başarılı	204	21.27	4.56	2	9.719	.00*	Başarısız<Başarılı Başarısız<Orta
	Orta	122	20.48	4.23	347			
	Başarısız	24	17.04	5.23	349			
Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	Başarılı	204	59.09	11.14	2	9.597	.00*	Başarısız<Başarılı Başarısız<Orta
	Orta	122	56.38	10.13	347			
	Başarısız	24	49.25	13.17	349			
Sınav kaygısı	Başarılı	204	22.59	6.01	2	3.879	.00*	Başarılı>Orta
	Orta	122	20.79	6.77	347			
	Başarısız	24	20.29	5.91	349			
Yineleme	Başarılı	204	20.04	4.39	2	6.584	.00*	Başarılı>Başarısız
	Orta	122	19.11	4.00	347			
	Başarısız	24	16.92	4.37	349			
Açıklama	Başarılı	204	29.75	6.26	2	4.507	.00*	Başarılı>Başarısız
	Orta	122	28.93	5.73	347			
	Başarısız	24	25.83	7.45	349			
Eleştirel düşünme	Başarılı	204	24.95	5.05	2	8.521	.00*	Başarısız<Başarılı Başarısız<Orta
	Orta	122	23.85	4.67	347			
	Başarısız	24	20.67	6.32	349			
Yardım	Başarılı	204	20.14	4.05	2	13.211	.00*	Başarısız<Başarılı
	Orta	122	18.52	4.06	347			

arama	Başarısız	24	16.21	4.84	349			Başarısız< Orta
Emek yönetimi	Başarılı	204	19.05	4.07	2	5.596	.00*	Başarılı> Başarısız
	Orta	122	18.02	3.89	347			
	Başarısız	24	16.50	4.82	349			
Zaman ve çalışma ortamı	Başarılı	204	39.54	7.19	2	10.452	.00*	Başarısız< Başarılı
	Orta	122	37.14	7.28	347			
	Başarısız	24	32.96	10.18	349			

p<.05\*

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama ders başarısı algısı değişkenine göre öz düzenlemeli öğrenmenin alt boyutları olan “içsel hedef belirleme” [F(2,347)= 11.844, p<.05], “dışsal hedef belirleme” [F(2,347)= 8.078, p<.05], “görev değeri” [F(2,347)= 8.133, p<.05], “öğrenmeye ilişkin kontrol inancı” [F(2,347)= 9.719, p<.05], “öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik” [F(2,347)= 9.597, p<.05], “sınav kaygısı” [F(2,347)= 3.879, p<.05], “yineleme” [F(2,347)= 6.584, p<.05], “açıklama” [F(2,347)= 4.507, p<.05], “eleştirel düşünme” [F(2,347)= 8.521, p<.05], “yardım alma” [F(2,347)= 13.211, p<.05], “emek yönetimi” [F(2,347)= 5.596, p<.05] ve “zaman ve çalışma ortamı” [F(2,347)= 10.452, p<.05] algılayışlarına yönelik yargılara verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda uygulama ders başarısı algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) sonuçlarına göre, içsel hedef belirleme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 16.16$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 21.01$ ) ve orta ( $\bar{X} = 19.99$ ) arasında başarılı lehine; dışsal hedef belirleme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 16.33$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 21.23$ ) ve orta ( $\bar{X} = 19.65$ ) arasında başarılı lehine; görev değeri alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 26.03$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 31.91$ ) ve orta ( $\bar{X} = 30.84$ ) arasında başarılı lehine; öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 17.04$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 21.27$ ) ve orta ( $\bar{X} = 20.48$ ) arasında başarılı lehine; öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 49.25$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 59.09$ ) ve orta ( $\bar{X} = 56.38$ ) arasında başarılı lehine; sınav kaygısı alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 22.59$ ) ve orta ( $\bar{X} = 20.79$ ) arasında başarılı lehine; yineleme alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 20.04$ ) ve başarısız ( $\bar{X} =$

16.92) arasında başarılı lehine; açıklama alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 29.75$ ) ve başarısız ( $\bar{X} = 25.83$ ) arasında başarılı lehine; eleştirel düşünme alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 20.67$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 24.95$ ) ve orta ( $\bar{X} = 23.85$ ) arasında başarılı lehine; yardım arama alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 16.51$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 20.14$ ) ve orta ( $\bar{X} = 18.52$ ) arasında başarılı lehine; emek yönetimi alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 19.05$ ) ile başarısız ( $\bar{X} = 16.50$ ) arasında başarılı lehine; zaman ve çalışma ortamı alt boyutunda başarısız ( $\bar{X} = 32.96$ ) ile başarılı ( $\bar{X} = 39.54$ ) ve orta ( $\bar{X} = 37.14$ ) arasında başarılı lehine anlamlı fark bulunmuştur.

### 4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri nedir?

**Tablo 4.7.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ) Ve Standart Sapma (Ss) Değerleri

Alt Boyut	n	$\bar{X}$	ss
Akademik erteleme	350	41.62	9.46

Tablo 4.7'e göre, öğrencilerin akademik erteleme eğiliminde akademik ertelemeye yönelik verdikleri cevapların puan ortalamasının 41.62 olduğu görülmektedir. Ölçekten 16-80 aralığında puan alınmaktadır. Buna bağlı olarak 16-38 puan aralığında olan öğrenciler düşük düzey erteleme eğilimi gösteren öğrenciler, 39-60 puan aralığında olan öğrenciler de orta düzey erteleme eğilimi gösteren öğrenciler, 61-80 puan aralığında olan öğrenciler de yüksek düzey erteleme eğilimi gösteren öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ( $\bar{X}=16.00$ ) ve en yüksek puan ( $\bar{X}=80.00$ ) temel alındığında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=41.62$ ) orta düzeyde olduğu söylenebilir.

### 4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



#### 4.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.8.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Akademik erteleme	Kadın	154	41.36	9.58	-.444	.66
	Erkek	196	41.82	9.39		

p<.05\*

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik erteleme eğilimlerine yönelik verdikleri cevapların “akademik erteleme” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>.05).

#### 4.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.9.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre One Way ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Akademik erteleme	1. sınıf	92	41.97	8.79	346	3.093	.02*	2*3
	2. sınıf	96	43.71	7.90				
	3. sınıf	90	39.48	10.38				
	4. sınıf	82	41.17	10.35				

p<.05\*

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf değişkenine göre akademik erteleme eğiliminin tek alt boyutu olan “akademik erteleme” [F(3,346)= 3.093, p<.05] algılayışlarına yönelik yargılara verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma test (post-hoc) sonuçlarına göre, akademik erteleme alt boyutunda 2. ( $\bar{X} = 43.71$ ) ve 3. sınıf ( $\bar{X} = 39.48$ ) arasında 2. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.10.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Düzenli Spor Yapıp Yapmama Durumuna Göre One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Spor yapma	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Akademik erteleme	Yapıyorum	209	41.47	9.28	.356	.72
	Yapmıyorum	141	41.84	9.76		

p<.05\*

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre akademik erteleme eğiliminin tek alt boyutu olan “akademik erteleme” algılayışlarına yönelik yargılara verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>.05).

#### 4.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri teorik ve uygulama ders başarıları algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.11.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Teorik Ders Başarıları Algısına Göre One Way ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Teorik ders	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Akademik erteleme	Başarılı	108	38.92	11.09	2	12.688	.00*	Başarılı<orta
	Orta	208	42.00	8.37	347			Başarılı<Başarısız
	Başarısız	34	47.82	6.58	349			Başarısız>orta

p<.05\*

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin teorik ders başarısı algısına göre akademik erteleme eğiliminin tek alt boyutu olan “akademik erteleme” [ $F(2,347)=12.688$ ,  $p<.05$ ] algılayışlarına yönelik yargılara verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) sonuçlarına göre, akademik erteleme alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 38.92$ ) ile orta ( $\bar{X} = 42.00$ ) ve başarısız ( $\bar{X} = 47.82$ ) arasında başarılı lehine, başarısız ( $\bar{X} = 47.82$ ) ve orta ( $\bar{X} = 42.00$ ) arasında orta lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Tablo 4.12.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerinin Uygulama Ders Başarısı Algısına Göre One Way ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Uygulama ders	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Akademik eteleme	Başarılı	204	40.83	10.22	2	3.130	.04*	Başarılı< başarısız
	Orta	122	42.14	8.38	347			
	Başarısız	24	45.67	6.45	349			

$p<.05^*$

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama ders başarısı algısına göre akademik erteleme eğiliminin tek alt boyutu olan “akademik erteleme” [ $F(2,347)=3.130$ ,  $p<.05$ ] algılayışlarına yönelik yargılara verdikleri cevapların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) sonuçlarına göre, akademik erteleme alt boyutunda başarılı ( $\bar{X} = 40.83$ ) ve başarısız ( $\bar{X} = 45.67$ ) arasında başarılı lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Tablo 4.13.** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeyleri Ve Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Akademik erteleme	1															
2.İçsel hedef düzenleme	-.28**	1														
3.Dışsal hedef düzenleme	-.18**	.62**	1													
4. Görev değeri	-.32**	.80**	.61**	1												
5. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	-.23**	.63**	.53**	.69**	1											
6. Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik	-.15**	.68**	.59**	.66**	.53**	1**										
7. Sınav kaygısı	.11*	.29**	.29**	.24**	.27**	.45**	1									
8. Yineleme	-.21**	.58**	.59**	.60**	.52**	.71**	.28**	1								
9. Düzenleme	-.21**	.61**	.55**	.62**	.46**	.71**	.27**	.65**	1							
10. Açıklama	-.29**	.64**	.46**	.66**	.50**	.77**	.25**	.68**	.68**	1						
11. Eleştirel düşünme	-.19**	.64**	.53**	.67**	.53**	.72**	.31**	.66**	.66**	.70**	1					
12. Yardım arama	-.18**	.57**	.51**	.57**	.48**	.71**	.40**	.65**	.61**	.66**	.62**	1				
13. Akran işbirliği	-.06	.45**	.43**	.46**	.30**	.60**	.34**	.54**	.55**	.49**	.58**	.54**	1			
14. Emek yönetimi	.02	.39**	.38**	.37**	.35**	.60**	.50**	.49**	.47**	.47**	.53**	.56**	.49**	1		
15. Zaman ve çalışma ortamı	-.18**	.58**	.53**	.61**	.50**	.82**	.39**	.65**	.65**	.68**	.69**	.66**	.57**	.62**	1	
16. Metabilişsel	-.15**	.68**	.59**	.66**	.53**	.62**	.45**	.71**	.71**	.77**	.72**	.71**	.60**	.60**	.82**	1

$p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$

#### **4.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve akademik erteleme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?**

Tablo 4.13'e göre öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkide negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki en yüksek ilişki görev değeri ( $r = -.32, p < .01$ ), açıklama ( $r = -.29, p < .01$ ) ve içsel hedef belirlemeye ( $r = -.28, p < .01$ ) ilişkin görüşleri arasında meydana gelmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki en düşük ilişki sınav kaygısı ( $r = -.11, p < .01$ ), öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ( $r = -.15, p < .01$ ) ve metabilişsele ( $r = -.15, p < .01$ ) ilişkin görüşleri arasında meydana gelmiştir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli spor yapıp yapmama durumu, teorik ve uygulama ders başarısı algısı açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında kadın öğrencilerin, alt sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, düzenli spor yapan öğrencilerin ve ders başarısı algısı yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, teorik ve uygulama ders başarısı algısı düşüğe akademik erteleme eğiliminin arttığı, 2. sınıf öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme eğiliminde oldukları görülmüştür. Son olarak öz düzenlemeli öğrenme davranışı arttıkça akademik erteleme eğiliminin azaldığı belirlenmiştir. Düzenli yapılan sporun öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme davranışlarını da olumlu yönde etkilemesi bu araştırmanın önemli bir sonucudur. Bu bölüm alt problemler çerçevesinde tartışılmıştır.

#### **5.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri nedir?**

Araştırma sonucunda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinde metabilşsel; öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik; zaman ve çalışma ortamına yönelik verdikleri cevapların puan ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dersle ilgili okuduklarını anlayacak sorular sorma, anlamadığı kaynaklar için okuma yöntemini değiştirme, dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, ders ve öğretmen stiline uygun çalışma yöntemini değiştirme, iyi anlamadığı kavramları belirleme ve hedefler koyma; dersten çok iyi bir not alacağına inanma, zor konuları bile anlayacağından emin olma, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, tüm becerileri ustalıkla yapabileceğini düşünme; derse konsantre olabilme ve düzenli bir yerde çalışma, çalışma zamanımı iyi kullanma, çalışma planına bağlı kalmama, haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yapma, devamsızlık yapmamaya özen gösterme, sınavdan önce kitapları ve notları çalışmak için yeterli zaman bulamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit

edilmiştir. Buna göre öğrencilerin dersi anlamaya ve öğrenmeye çalıştığı, bunun için uygun yöntemler geliştirdikleri, ödevlerini düzenli yapmaya çalıştıkları, bazen de çalışma planına bağlı kalmadıkları ve çalışmak için yeterli zaman bulamadıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin derslerde öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinde akran işbirliği; emek yönetimi; düzenleme; yardım aramaya yönelik verdikleri cevapların düşük seviyede olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin konuyu bir arkadaşına anlatarak çalışma, ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarıyla çalışmayı deneme, çalıştığı konuyu arkadaşlarıyla tartışmak için zaman ayırma; çalışmaktan sıkılarak planladığından daha önce çalışmayı bırakma, dersi sevmese de başarılı olmak için çok çalışma, ders çalışmak zor gelirse sadece kolay konuları çalışma, ders materyalleri ilgisini çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam etme; ders konularının ana hatlarını çıkarma, derste aldığı notların üzerinden geçerek ana hatlarını çıkarma ve en önemli düşünceleri bulmaya çalışma, ders çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizme; dersi öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendilerine çalışma, öğretmenden iyi anlamadığı kavramları açıklamasını isteme ya da sınıftaki bir arkadaşından yardım isteme davranışlarını daha az gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre daha düşük düzeyde öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çalıştığı, başarılı olmak için çalışmaya çaba gösterdikleri, dersin notunu çıkardıkları, anlamadıkları konuları başkalarına danıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin güdülenme stratejilerini daha az kullandıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kendilerini çok ifade etmedikleri ve dışsal ödülleri motivasyon aracı olarak fazla kullanmadıkları ifade edilebilir.

**5.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

### **5.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarında içsel hedef düzenleme alt boyutuna göre kadın öğrencilerin erkeklere oranla çalışmaya zorlayacağına inandığı, merak uyandıran ve en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ödevleri seçme ve ders içeriğini mümkün olduğunca anlamaya çalışma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin dersleri daha iyi anlama, kavrama ve bunun için uygun ödevleri seçme davranışlarını daha fazla gösterdikleri ifade edilebilir.

Görev değeri alt boyutuna göre kadın öğrencilerin erkeklere oranla verilen kaynak materyalleri önemli ve faydalı görme, dersle ilgili konulara ilgi duyma ve ders konularını sevme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin derslere karşı daha ilgili oldukları ifade edilebilir.

Düzenleme alt boyutunda kadın öğrencilerin erkeklere oranla derste aldığı notların üzerinden geçerek ana hatlarını çıkarma ve en önemli düşünceleri bulmaya çalışma, ders çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin dersin notunu çıkararak ve görsel şekiller kullanarak dersi daha iyi anladıkları söylenebilir.

Açıklama alt boyutunda kadın öğrencilerin erkeklere oranla çalıştığı dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, derste öğrendiği konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışma, ders çalışırken farklı kaynaklardan edindiği notları bir araya getirme, ders kaynakları, derste dinledikleri ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma, derste edindiği bilgileri başka derslerde de kullanma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin dersi daha iyi anlamak için önceki bilgiler ile yeni bilgileri erkeklere göre daha fazla ilişkilendirdiği görülmektedir.

Yardım arama alt boyutunda kadın öğrencilerin erkeklere oranla dersi öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendilerine çalışma, öğretmenden iyi anlamadığı kavramları açıklamasını isteme ya da sınıftaki bir arkadaşından



yardım isteme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin dersi anlamak, öğrenebilmek için daha fazla çaba gösterdikleri, gerektiğinde bunun için başkalarından yardım istedikleri görülmektedir.

Yapılan bazı çalışmalarda kadın öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öz düzenleme becerileri gösterdiği tespit edilmiştir (Alcı ve Altun, 2007; Yüksel, 2013). Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öz düzenleme becerilerini etkilemediği (Sağırılı ve Azapağası, 2009; Gömleksiz ve Demiralp; 2012) tespit edilmiştir. Sonuç olarak kadın öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha stratejik davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

### **5.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarında dışsal hedef belirleme alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa oranla sınıfta not alma, dersten iyi not almaya çalışma, dersten başarılı olma ve bunu başkalarına gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin derste notu olarak ve dersi anlamaya çalışarak ders başarısını daha çok önemsedikleri ifade edilebilir.

Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik alt boyutuna oranla 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa oranla dersten çok iyi bir not alacağına inanma, zor konuları bile anlayacağından emin olma, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, tüm becerileri ustalıkla yapabileceğini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları notlara güvendikleri ve dersten başarılı olacaklarını düşündükleri görülmektedir.

Sınav kaygısı alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2, 3 ve 4. sınıflar öğrencilerine oranla sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğunu düşündüğü, başarısızlığı, başarısızlığın sonuçlarını ve yanıtlayamadığı soruları düşündüğü, kendini rahatsız ve morali bozuk hissettiği görülmektedir. Buna göre 1. sınıf öğrencileri sınavları fazlasıyla önemsemekte, başarısız olma kaygısı taşımaktadır.

Yineleme alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2 ve 3. sınıf öğrencilerine oranla konuyu kendi kendine tekrar etmeye çalışma, derste aldığı notları ve kaynakları tekrar tekrar okuma, anahtar kelimeleri ezberleme, dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturup listeyi ezberleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin derste aldıkları notları tekrar ederek ve özetleyip ezberleyerek ders başarılarını arttırmayı hedeflemeyi düşündükleri görülmektedir.

Açıklama alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine oranla çalıştığı dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, derste öğrendiği konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışma, ders çalışırken farklı kaynaklardan edindiği notları bir araya getirme, ders kaynakları, derste dinledikleri ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma, derste edindiği bilgileri başka derslerde de kullanma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencileri ders başarılarını arttırmak için elde ettikleri bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmekte ve yeni bilgiler edinmektedirler.

Yardım alma alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2 ve 4. sınıf öğrencilerine oranla dersi öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendilerine çalışma, öğretmenden iyi anlamadığı kavramları açıklamasını isteme ya da sınıftaki bir arkadaşından yardım isteme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin gerektiğinde anlamadıkları ders konuları hakkında başkalarından yardım aldıkları görülmektedir.

Akran işbirliği alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa oranla ve 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa oranla konuyu bir arkadaşına anlatarak çalışma, ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarıyla çalışmayı deneme, çalıştığı konuyu arkadaşlarıyla tartışmak için zaman ayırma davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarıyla çalışma, birbirine anlatma tekniklerini kullandıkları ve konuyu anlamlandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

Emek yönetimi alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2 ve 4. sınıf öğrencilerine oranla çalışmaktan sıkılarak planladığından daha önce çalışmayı

bırakma, dersi sevmese de başarılı olmak için çok çalışma, ders çalışmak zor gelirse sadece kolay konuları çalışma, ders materyalleri ilgisini çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam etme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin konuyu sevmese bile çalışmaya devam ettikleri görülmektedir.

Zaman ve çalışma ortamı alt boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa oranla derse konsantre olabilme ve düzenli bir yerde çalışma, çalışma zamanını iyi kullanma, çalışma planına bağlı kalmama, haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yapma, devamsızlık yapmamaya özen gösterme, sınavdan önce kitapları ve notları çalışmak için yeterli zaman bulamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin derslerini takip edip, ödevlerini düzenli bir şekilde yapmaya zaman ayırmaktadır.

Bu sonuçlara göre 1. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu davranışı kazanmış olması beklenirken öz düzenleme becerisinin 1. sınıf öğrencilerinde görülmesi araştırmanın önemli ve ilginç bir sonucudur. Bu durum, son sınıf öğrencilerinin ders notlarını önemsemeyerek sadece üniversite sınavına odaklandıkları ya da bu süreye kadar öz düzenleme becerilerini geliştirme anlamında bir farkındalıkları oluşmadığı veya bu konuyla ilgili herhangi bir eğitim almadıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin alt seviyede öz düzenleme becerisiyle ilgili bir eğitim alıp almadıkları bilinmemektedir, fakat üniversiteye yeni başlayan bu öğrencilerin ders başarısını artırma yönünde farklı yöntemleri denedikleri şeklinde bir açıklama yapılabilir. Aybek ve Aslan (2017) ve yaptıkları çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Sağırılı, Çiltaş, Azapağası, Zehir (2010) öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin dördüncü sınıfa doğru gittikçe düştüğünü tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

### **5.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarında içsel hedef düzenleme alt boyutunda göre düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla çalışmaya zorlayacağına inandığı, merak uyandıran ve en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ödevleri seçme ve ders içeriğini mümkün olduğunca anlamaya çalışma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersi daha iyi anlamaya yönelik davranışlar sergilemeye çalıştığı söylenebilir.

Dışsal hedef düzenleme alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla sınıfta not alma, dersten iyi not almaya çalışma, dersten başarılı olma ve bunu başkalarına gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersten başarılı olmaya yönelik davranışları daha fazla gösterdikleri ifade edilebilir.

Görev değeri alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla verilen kaynak materyalleri önemli ve faydalı görme, dersle ilgili konulara ilgi duyma ve ders konularını sevme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersi daha çok önemseydiği ve sevdikleri ifade dileyebilir.

Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla dersten çok iyi bir not alacağına inanma, zor konuları bile anlayacağından emin olma, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, tüm becerileri ustalıkla yapabileceğini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin başarıma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ve bu durumun ders başarılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sınav kaygısı alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğunu düşündüğü, başarısızlığı, başarısızlığın sonuçlarını ve yanıtlayamadığı soruları düşündüğü,

kendini rahatsız ve morali bozuk hissettiği tespit edilmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersten başarısız olma kaygısı taşıdığı görülmektedir.

Yineleme alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla konuyu kendi kendine tekrar etmeye çalışma, derste aldığı notları ve kaynakları tekrar tekrar okuma, anahtar kelimeleri ezberleme, dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturup listeyi ezberleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin ders tekrarı yapma, kelimeleri ezberleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmektedir.

Düzenleme alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla ders konularının ana hatlarını çıkarma, derste aldığı notların üzerinden geçerek ana hatlarını çıkarma ve en önemli düşünceleri bulmaya çalışma, ders çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin ders notu çıkarma ve görsel şekilleri kullanma eğilimleri olduğu görülmektedir.

Açıklama alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla çalıştığı dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, derste öğrendiği konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışma, ders çalışırken farklı kaynaklardan edindiği notları bir araya getirme, ders kaynakları, derste dinledikleri ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma, derste edindiği bilgileri başka derslerde de kullanma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersler arası ilişkilendirme yaparak ve yeni ile eski bilgi arasında ilişki kurarak ders çalıştıkları görülmektedir.

Eleştirel düşünme alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla derste duydukları ya da okuduklarının ikna edici olup olmadığını sorgulama, derste karşılaştığı kavramları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışma, dersle ilgili görüşlerini geliştirmeye çalışma, dersle ilgili sonuçların olası alternatiflerini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin derste edindiği bilgileri sorguladıkları, yeni araştırmalar yaptıkları söylenebilir.

Yardım arama alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla dersi öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendilerine çalışma, öğretmenden iyi anlamadığı kavramları açıklamasını isteme ya da sınıftaki bir arkadaşından yardım isteme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersi daha iyi anlamak için başkalarından yardım talep ettikleri görülmektedir.

Akran işbirliği alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla konuyu bir arkadaşına anlatarak çalışma, ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarıyla çalışmayı deneme, çalıştığı konuyu arkadaşlarıyla tartışmak için zaman ayırma davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin arkadaşları ile birlikte ders çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Emek yönetimi alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla ders çalışmaktan sıkılarak planladığından daha önce çalışmayı bırakma, dersi sevmese de başarılı olmak için çok çalışma, ders çalışmak zor gelirse sadece kolay konuları çalışma, ders materyalleri ilgisini çekmese ve sıkıcı olsa da onları bitirinceye kadar çalışmaya devam etme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersten sıkılsa da başarılı olmak için çalışmaya devam ettikleri görülmektedir.

Zaman ve çalışma ortamı alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla derse konsantre olabilme ve düzenli bir yerde çalışma, çalışma zamanını iyi kullanma, çalışma planına bağlı kalmama, haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yapma, devamsızlık yapmamaya özen gösterme, sınavdan önce kitapları ve notları çalışmak için yeterli zaman bulamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin zamanı ve çalışma ortamını uygun koşullarda kullandıkları görülmektedir.

Metabilişsel alt boyutunda düzenli spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla başka şeyler düşündüğü için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçırma, dersle ilgili okuduklarını anlayacak sorular sorma, anlamadığı kaynaklar için okuma yöntemini değiştirme, dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma,

ders ve öğretmen stiline uygun çalışma yöntemini değiştirme, iyi anlamadığı kavramları belirleme ve hedefler koyma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre düzenli spor yapan öğrencilerin dersi iyi anlamak için yöntemler geliştirdikleri ifade edilebilir.

Kaplan ve Certel (2018) yaptıkları çalışmada, düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucu ile uyumaktadır. Düzenli spor öğrencilere belirli bir disiplin anlayışı kazandırmaktadır ve öğrenciler spor disiplini içinde edindiğı sistematik çalışmayı ders başarısında ve ders çalışma yöntemlerinde de uygulamaktadır.

#### **5.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarında içsel hedef belirleme alt boyutuna göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız ve orta olanlara oranla çalışmaya zorlayacağına inandığı, merak uyandıran ve en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ödevleri seçme ve ders içeriğini mümkün olduğunca anlamaya çalışma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, dersi daha çok anlamaya çalışmaktadırlar.

Dışsal hedef belirleme alt boyutuna göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız ve orta olanlara oranla sınıfta not alma, dersten iyi not almaya çalışma, dersten başarılı olma ve bunu başkalarına gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derste not alarak başarılı olma isteklerini daha da arttırmaktadırlar.

Görev değeri alt boyutuna göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız ve orta olanlara oranla verilen kaynak materyalleri önemli ve faydalı görme, dersle ilgili konulara ilgi duyma ve ders konularını sevme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik

derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, dersleri daha çok sevmekte ve ilgi duymaktadırlar.

Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla dersi öğrenmemesinin kendi hatası olduğunu ve yeterince çalışmadığı için dersi anlamadığını düşünme, yeterince ve uygun şekilde çalışırsa dersi anlayabilme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, dersi anlamama ya da başarısız olma durumlarının kendi algılarından kaynaklandığını düşünmekte, başarısızlıklarını başkalarına mal etmemektedirler.

Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla dersten çok iyi bir not alacağına inanma, zor konuları bile anlayacağından emin olma, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, tüm becerileri ustalıkla yapabileceğini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, başarı konusunda kendilerine daha çok güvenmektedirler.

Yineleme alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla konuyu kendi kendine tekrar etmeye çalışma, derste aldığı notları ve kaynakları tekrar tekrar okuma, anahtar kelimeleri ezberleme, dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturup listeyi ezberleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, aldıkları notları okuyup özet çıkarmakta ve notları tekrar ederek ders başarılarını arttırmaktadırlar.

Düzenleme alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla ders konularının ana hatlarını çıkarma, derste aldığı notların üzerinden geçerek ana hatlarını çıkarma ve en önemli düşünceleri bulmaya çalışma, ders çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizme davranışlarını



daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derslerde not almakta, yazdıklarını anlamak ve başarılı olmak için de görsel şekiller kullanmaktadırlar.

Açıklama alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla çalıştığı dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, derste öğrendiği konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışma, ders çalışırken farklı kaynaklardan edindiği notları bir araya getirme, ders kaynakları, derste dinledikleri ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma, derste edindiği bilgileri başka derslerde de kullanma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, bilgiler arasında ilişkiler kurarak ders çalışmaktadırlar.

Eleştirel düşünme alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla derste duydukları ya da okuduklarının ikna edici olup olmadığını sorgulama, derste karşılaştığı kavramları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışma, dersle ilgili görüşlerini geliştirmeye çalışma, dersle ilgili sonuçların olası alternatiflerini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, elde ettikleri bilgileri başka kaynaklardan da sorgulayarak doğru bilgiye ulaşmaya çalışmakta ve yeni bilgiler edinerek başarılarını arttırmaktadırlar.

Yardım arama alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla dersi öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendilerine çalışma, öğretmenden iyi anlamadığı kavramları açıklamasını isteme ya da sınıftaki bir arkadaşından yardım isteme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, gerektiğinde başkalarında yardım isteyebilmektedirler.

Akran işbirliği alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla konuyu bir

arkadaşına anlatarak çalışma, ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarıyla çalışmayı deneme, çalıştığı konuyu arkadaşlarıyla tartışmak için zaman ayırma davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre daha kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, arkadaşlarıyla çalışabilmekte ve bunun için zaman ayırabilmektedirler.

Emek yönetimi alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla ders çalışmaktan sıkılarak planladığından daha önce çalışmayı bırakma, dersi sevmese de başarılı olmak için çok çalışma, ders çalışmak zor gelirse sadece kolay konuları çalışma, ders materyalleri ilgisini çekmese ve sıkıcı olsa da onları bitirinceye kadar çalışmaya devam etme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, dersten sıkılırsalar bile çalışmaya devam etmektedirler.

Zaman ve çalışma ortamı alt boyutuna göre göre teorik ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla derse konsantre olabilme ve düzenli bir yerde çalışma, çalışma zamanını iyi kullanma, çalışma planına bağlı kalmama, haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yapma, devamsızlık yapmamaya özen gösterme, sınavdan önce kitapları ve notları çalışmak için yeterli zaman bulamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini teorik derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, ödevlerini uygun mekanda ve düzenli olarak yaparak ders çalışmaya zaman ayırmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarında içsel hedef belirleme alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla çalışmaya zorlayacağına inandığı, merak uyandıran ve en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ödevleri seçme ve ders içeriğini mümkün olduğunca anlamaya çalışma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, dersi anlamaya yönelik ödevleri seçmektedirler.

Dışsal hedef belirleme alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla sınıfta not alma, dersten iyi not almaya çalışma, dersten başarılı olma ve bunu başkalarına gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derslerde not alarak başarılarını arttırmaya çalışmaktadırlar.

Görev değeri alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla verilen kaynak materyalleri önemli ve faydalı görme, dersle ilgili konulara ilgi duyma ve ders konularını sevmeye davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, dersleri daha çok sevmekte ve ilgi duymaktadırlar.

Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla dersi öğrenememesinin kendi hatası olduğunu ve yeterince çalışmadığı için dersi anlamadığını düşünme, yeterince ve uygun şekilde çalışırsa dersi anlayabilme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, ders başarısızlıklarının kendi çalışma eksikliklerinden kaynaklandığını kabul etmektedirler.

Öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla dersten çok iyi bir not alacağına inanma, zor konuları bile anlayacağından emin olma, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, tüm becerileri ustalıkla yapabileceğini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derslerde başarılı olma konusunda kendilerine güvenmektedirler.

Sınav kaygısı alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin orta olanlara oranla sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğunu düşündüğü, başarısızlığı, başarısızlığın sonuçlarını ve yanıtlayamadığı

soruları düşündüğü, kendini rahatsız ve morali bozuk hissettiği tespit edilmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrencilerin sınavda başarısız olma kaygısı yaşamakta oldukları görülmektedir, bu durum öğrencilerin derslerden yüksek not almayı ne kadar önemsediklerini gösterebilir.

Yineleme alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara oranla konuyu kendi kendine tekrar etmeye çalışma, derste aldığı notları ve kaynakları tekrar tekrar okuma, anahtar kelimeleri ezberleme, dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturup listeyi ezberleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derslerde aldıkları notları özetleyip tekrarlayarak hatırlamayı ve ders başarısını arttırmayı hedeflemektedirler.

Açıklama alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara oranla çalıştığı dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, derste öğrendiği konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışma, ders çalışırken farklı kaynaklardan edindiği notları bir araya getirme, ders kaynakları, derste dinledikleri ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma, derste edindiği bilgileri başka derslerde de kullanma davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derste edindikleri bilgileri başka derslerle ilişkilendirerek dersleri anlamlandırma, yorumlama yeteneklerini arttırmaktadırlar.

Eleştirel düşünme alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla derste duydukları ya da okuduklarının ikna edici olup olmadığını sorgulama, derste karşılaştığı kavramları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışma, dersle ilgili görüşlerini geliştirmeye çalışma, dersle ilgili sonuçların olası alternatiflerini düşünme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, derste öğrendiklerini sorgulayarak doğru ve daha yeni bilgilere ulaşmaya çalışmaktadırlar.

Yardım arama alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla dersi

öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendilerine çalışma, öğretmenden iyi anlamadığı kavramları açıklamasını isteme ya da sınıftaki bir arkadaşından yardım isteme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, gerektiğinde başkalarında yardım talebinde bulunmaktadır.

Emek yönetimi alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara oranla ders çalışmaktan sıkılarak planladığından daha önce çalışmayı bırakma, dersi sevmese de başarılı olmak için çok çalışma, ders çalışmak zor gelirse sadece kolay konuları çalışma, ders materyalleri ilgisini çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam etme davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, sıkılsa da ders çalışmaktan vazgeçmemektedirler.

Zaman ve çalışma ortamı alt boyutuna göre uygulama ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin başarısız olanlara ve orta olanların başarısız olanlara oranla derse konsantre olabilme ve düzenli bir yerde çalışma, çalışma zamanını iyi kullanma, çalışma planına bağlı kalmama, haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yapma, devamsızlık yapmamaya özen gösterme, sınavdan önce kitapları ve notları çalışmak için yeterli zaman bulamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kendini uygulamalı derslerde başarılı olarak algılayan öğrenciler, zamanı iyi kullanarak düzenli bir şekilde ödevlerini yapmakta ve takip etmektedirler. Tüm bu araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin ders başarıları da yüksektir denilebilir.

Kaplan ve Certel (2018) yaptıkları çalışmada Beden Eğitimi ve Spor bölümünde öğrenim gören öğrencilerin teorik ve uygulamalı derslerdeki başarı algılarının akademik öz düzenlemeyi etkilediğini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda teorik ve uygulamalı derslerdeki başarı algıları yüksek olan öğrencilerin akademik öz düzenlemelerinin yüksek olduğu, bu öğrencilerin daha fazla öz-düzenleme becerilerini kullandığı görülmüştür. Turan ve Demirel (2010)'in çalışmasında akademik başarı düzeyleri ile öz düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu

becerileri daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Yüksel (2013), çalışmasında öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri ile başarı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir.

### **5.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri nedir?**

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik erteleme eğiliminde akademik ertelemeye yönelik verdikleri cevapların puan ortalamasına göre genel olarak öğrencilerin kütüphaneden ödünç aldıkları kitapları zamanında teslim etmeme, verilen görevleri zamanında yerine getirmeme, işleri son ana kadar geciktirme, görüşmelere geç kalma, ödevleri teslim tarihine yetiştirememe, zamanında sınıfta olamama gibi davranışları gösterdikleri ifade edilebilir ( $\bar{X}= 41.62$ ). Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğiliminin olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Demir ve Kösterelioğlu (2015), öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının orta düzeyde ( $\bar{X}= 36,99$ ) olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışmada öğretmen adaylarının orta düzeyde erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir (Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015; Vural ve Gündüz, 2019; Cumaoğlu ve Coşkun, 2012). Ayrıca Uzun Özer ve Topkaya (2011), öğrencilerinin yarısının (% 51) akademik görevlerini sıklıkla ertelediklerini saptamışlardır. Uzun Özer ve Topkaya (2011)'in çalışmalarında üniversite öğrencilerinin belli düzeylerde akademik erteleme gösterdiklerini saptamışlardır. Ayrıca Uzun Özer (2009), lise öğrencilerinin % 54'ünün akademik konuları sıklıkla ertelediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

### **5.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri çeşitli etkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

#### **5.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla

öğrencilerde cinsiyet değişkeninin akademik erteleme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı ifade edilebilir. Uzun Özer (2009) ve Uzun Özer ve Topkaya (2011)'nin çalışmalarında katılımcıların erteleme davranışı puanlarında anlamlı bir cinsiyet farkı bulunmamıştır. Yapılan başka bir araştırmada, öğretmenlerin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Cumaoğlu ve Coşkun, 2012). Bu sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Çıkrıkçı ve Erzen (2016)'in çalışmasından elde edilen sonuçlara göre cinsiyet akademik erteleme üzerinde etki yaratan bir değişkendir. Ayrıca Türkiye ile diğer ülkelerde yapılan çalışmalar arasında cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmakta olduğunu belirtmişlerdir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006)'nin çalışmasında akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu saptamışlardır. Yapılan bazı çalışmalarda da erkeklerin kadınlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri belirlenmiştir (Balkıs ve Duru, 2010; Çelik ve Odacı, 2015; Kandemir, 2010; Şirin ve Duman, 2018; Çıkrıkçı ve Erzen, 2016; Bulut, 2014; Aydoğan ve Özbay, 2012; Albayrak ve diğ., 2016; Demir ve Kösterelioğlu, 2015; Gür ve diğ., 2018; Kutlu ve diğ., 2015; Terzi ve diğ., 2017; Vural ve Gündüz, 2019). Ayrıca Sula Ataş ve Kumcağız (2019), akademik ertelemenin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Akademik erteleme eğilimi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilmesi incelenen örneklemelerin sahip oldukları kültürel farklılıklarından kaynaklı olabilir.

#### **5.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarında akademik erteleme alt boyutuna göre 2. sınıf öğrencilerinin 3. sınıfa oranla kütüphaneden ödünç aldıkları kitapları zamanında teslim etmeme, verilen görevleri zamanında yerine getirmeme, işleri son ana kadar geciktirme, görüşmelere geç kalma, ödevleri teslim tarihine yetiştirememe, zamanında sınıfta olamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenimlerinin ilerleyen yıllarında akademik farkındalıkları daha fazla

artmakta, üniversite sınavına hazırlanırken bir yandan da iyi bir diploma not ortalaması için ders notlarını yüksek tutma çabası içerisine girmektedirler. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler akademik çalışmalara daha fazla ilgi göstermektedir. Bu bağlamda 3. sınıfa oranla 2. sınıf öğrencilerinin henüz akademik farkındalığa ulaşmamış olabileceği ve akademik erteleme davranışını daha fazla gösterebileceği ifade edilebilir. Yapılan bazı araştırmalara bakıldığında, Demir ve Kösterelioğlu (2015) akademik erteleme eğiliminin sınıf değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşırken, Köse (2015) akademik erteleme eğiliminin sınıf değişkeni açısından herhangi bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Çeri ve diğ., (2015) yaptıkları çalışmada 1. sınıfta okuyan öğrencilerin 2 ve 3. sınıfta okuyan öğrencilere oranla daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Arıkan (2016) çalışmasında öğrenilmiş güçlülük ile akademik erteleme eğilimi arasında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, not ortalaması, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmış ve akademik erteleme eğiliminin 1. ve 2. sınıflarda yüksek olduğu ve 4. sınıfta düşük olduğu tespit edilmiştir. Uzun Özer ve Topkaya (2011)'nin çalışmalarında 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin erteleme davranışlarının fazla olduğu ve erteleme davranışının olası sebeplerinin başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, kontrol edilmeye karşı isyan ve tembellik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Çelikkaleli ve Akbay (2013)'in çalışmasında 4. Sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha az akademik erteleme eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Bulut (2014)'un araştırmasında sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme eğilimi de artmaktadır. 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimi en fazla akademik erteleme puan ortalamasına sahip sınıf düzeyi bulunmuştur. Bazı çalışmalarda ise 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa göre akademik erteleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri (Balkıs, 2007; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Yeşil ve Şahan, 2012) ve 3. ve 4. sınıf öğrencileri, 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur (Bulut, 2014). Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.



#### **5.4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonucunda öğrencilerin düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre akademik erteleme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin düzenli spor yapma ya da yapmama durumları akademik erteleme davranışlarını etkilememektedir. Alan yazın incelendiğinde, spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları karşılaştırılmış, spor yapan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir (Kürkçü ve diğ., 2018). Aksine yapılan bazı araştırmalarda spor yapmayan öğrencilerinin spor yapan öğrencilerine göre akademik erteleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir (Gürkan ve diğ., 2018). Başka bir çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın psikolojik dayanıklılık düzeyini arttırdığı, bunun yanında akademik erteleme davranışının azalmasına katkı sağladığı belirlenmiştir (Bar, 2016). Bu bağlamda düzenli sporun akademik başarıyı arttırdığı ifade edilebilir.

#### **5.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri teorik ve uygulama ders başarısı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonucunda öğrencilerin teorik ders başarı algı durumlarının değerlendirilmesinde akademik erteleme alt boyutuna göre başarısız öğrencilerin başarılı ve orta başarılı öğrencilere oranla kütüphaneden ödünç aldıkları kitapları zamanında teslim etmeme, verilen görevleri zamanında yerine getirmeme, işleri son ana kadar geciktirme, görüşmelere geç kalma, ödevleri teslim tarihine yetiştirememe, zamanında sınıfta olamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin teorik ders başarısı düştükçe akademik erteleme eğilimleri de artmaktadır. Demir ve Kösterelioğlu (2015)'nin çalışmasında, öğretmen adaylarından kendi başarı durum algısını çok düşük veya düşük olarak görenlerin akademik erteleme ortalamaları, başarı durum algısını orta, yüksek ve çok yüksek olarak algılayanların akademik erteleme eğilimlerinden yüksek olduğu ve başarı durum algısı çok düşükten çok yükseğe doğru gittikçe akademik erteleme eğilimi de

düşme eğilimi gösterdiği saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalar, akademik erteleme akademik performansı olumsuz etkilediğini göstermektedir (Duru ve Balkıs, 2014). Bu sonuçlar araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin uygulama ders başarı durumlarının değerlendirilmesinde akademik erteleme alt boyutuna göre başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere oranla kütüphaneden ödünç aldıkları kitapları zamanında teslim etmeme, verilen görevleri zamanında yerine getirmeme, işleri son ana kadar geciktirme, görüşmelere geç kalma, ödevleri teslim tarihine yetiştirememe, zamanında sınıfta olamama davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin uygulama ders başarısı düştükçe akademik erteleme eğilimleri de artmaktadır. Bazı çalışmalar akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu (Balkıs ve Duru, 2010; Çelik ve Odacı, 2015) göstermektedir. Bu sonuçlar araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

### **5.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?**

Araştırma sonucunda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düştükçe akademik erteleme eğilimlerinin arttığı ifade edilebilir. Öğrenciler özellikle verilen kaynak materyalleri önemli ve faydalı görme, dersle ilgili konulara ilgi duyma ve ders konularını sevme davranışlarını daha az gösterirken akademik erteleme davranışları da artmakta; çalıştığı dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, derste öğrendiği konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışma, ders çalışırken farklı kaynaklardan edindiği notları bir araya getirme, ders kaynakları, derste dinledikleri ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma, derste edindiği bilgileri başka derslerde de kullanma davranışlarını daha az gösterirken akademik erteleme davranışları da artmakta; çalışmaya zorlayacağına inandığı, merak uyandıran ve en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak ödevleri seçme ve ders içeriğini mümkün olduğunca anlamaya çalışma davranışlarını daha az

gösterirken akademik erteleme davranışları da artmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler ilgi duydukları, sevdikleri derslerde, derste edindikleri bilgileri başka yerlerde kullanabildikleri durumlarda, dersi anlamaya ve öğrenmeye çalıştıkları zamanlarda akademik erteleme eğilimi göstermemekte, tersi durumda ise akademik erteleme eğilimi göstermektedirler.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğunu düşünme, başarısız olma, başarısızlığın sonuçlarını ve yanıtlayamadığı soruları düşünme, kendini rahatsız ve morali bozuk hissetme davranışlarını daha az gösterirken düşük düzeyde akademik erteleme davranışlarının arttığı; dersten çok iyi bir not alacağına inanma, zor konuları bile anlayacağından emin olma, sınavlarda başarılı olma konusunda kendine güvenme, tüm becerileri ustalıkla yapabileceğini düşünme davranışlarını daha az gösterirken düşük düzeyde akademik erteleme davranışlarının arttığı; dersle ilgili okuduklarını anlayacak sorular sorma, anlamadığı kaynaklar için okuma yöntemini değiştirme, dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sorma, ders ve öğretmen stiline uygun çalışma yöntemini değiştirme, iyi anlamadığı kavramları belirleme ve hedefler koyma davranışlarını daha az gösterirken düşük düzeyde akademik erteleme davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin derslerde yetersiz ve başarısız olduğunu düşündükleri zamanlarda, hedef koyma ve ders çalışma yöntemi geliştirme durumlarında, yani ders çalışmada zorlandıkları durumlarda akademik erteleme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ayrıca, sınavlarda başarılı ve yeterli olma konusunda kendilerinden emin olmadıkları görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, genel olarak öz düzenleme arttıkça akademik ertelemenin azaldığı tespit edilmiştir (Çetin ve Ceyhan, 2018). Bu sonuçlar araştırma sonucu ile uyumaktadır.

## **5.6. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

- Erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin düşük olma sebepleri araştırılabilir ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için ödevler-projeler, kurslar, seminerler verilebilir.
- Üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme davranışlarını daha az gösterme sebepleri araştırılabilir.

- Düzenli spor yapmayan öğrencilere öz düzenleme davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitimler verilebilir.
- Öğrenciler sevdikleri bir spora yönlendirilerek spor ortamında öz düzenleme becerileri edinmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin ders başarıları düştükçe akademik erteleme eğilimlerinin de düşmemesi için ders çalışmalarını motive edici yöntemler geliştirilebilir ya da bir takım yollar önerilebilir.
- İkinci sınıf  ğrencilerinin akademik erteleme eğilimi gösterme sebepleri araştırılabilir ve derslere motive edici uygulamalar alınabilir.

### **5.7. Uygulamaya Yönelik  neriler**

- Üniversitelerde akademik erteleme davranışına yönelik programlar hazırlanabilir ve bu konuda öğrencilere eğitimler verilebilir.
- Üniversitelerde akademik başarı için öz düzenleme davranışlarını geliştirmeye yönelik programlar hazırlanabilir ve bu konuda öğrencilere eğitimler verilebilir.
- Üniversitede verilen eğitimlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve öğretimsel programlarla desteklenmesi sağlanabilir ve öğrencilerin derslerde daha aktif kalması sağlanarak derse karşı ilgileri arttırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). Aktif Öğrenme. Biliş Gelişimin Coşkusu, 12.Baskı, İzmir.
- Ader, E. (2014). Akademik özdüzenlemede strateji gelişimi. G. Sakız (ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akbay, S. E., 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*, 1, 60-78.
- Aktan, S., ve Topuzkanamış, E., (2010). Öz düzenleyici öğrenme ve ilköğretim türkçe programında öz düzenleyici öğrenme stratejileri, *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri*.
- Albayrak, E., Yazıcı, H. & Reisoğlu, S., (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102.
- Alcı, B. ve Altun, S., (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 33-44.
- Altun, S. Ve Çolak E., (2011). Öğrenme Kuramları. S. Fer (ed), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıkan, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aybek, B., Aslan, S., (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.

- Aydoğan, D., Özbay, Y., (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3).
- Bacanlı, H., (2012). Davranışçı yaklaşım. Z. Kaya (ed), Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, S. İ., (2017). *Beden Eğitimi Derslerinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Belirlemede Özgüven Ve Katılım Motivasyonunun Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baldan, B., (2017). *Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyleri Ve Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adayların Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. & Duru, E., (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balkıs, M., (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 21, 67-83.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S., (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, (7) 2: 57-73.
- Baltacı, A., (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (12).

- Bar, M., (2016). *Beden Eğitimi Ve Spor Etkinliklerinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Akademik Ertelemeye Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barut, Y., (2011). Davranışçı öğrenme kuramları. B. Oral (ed), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, F., (2018). Üniversite öğrencilerinin karma öğrenme ortamındaki akademik erteleme davranışları, *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (2); 470-487.
- Bembenutty, H. (2011). Introduction: Self-Regulation of Learning in Postsecondary Education. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 126, 3-8.
- Berber Çelik, Ç., & Odacı, H., (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3): 31-47.
- Bulut, R., (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, R., & Ocak, G., (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 75-90.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. (25. bs.). Pegem Akademi.
- Cleary, T. J., Zimmerman, B. J., Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 2, 251.

- Cumaoğlu Kızılkaya, G., Coşkun Diker, Y., (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2237-2247.
- Çelikkaleli, Ö. & Akbay, S. E., (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çeliköz, N., Erişen, Y. ve Şahin, M., (2012). Bilişsel öğrenme kuramları. Z. Kaya (ed), *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeri, B., Çavuşoğlu, C., Gürol, M., (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34 , 385-394.
- Çetin, N., Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.
- Çıkrıkçı, Ö. & Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: Meta-Analiz, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4): 750-761.
- Çiltaş, A., (2011), Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- Demir, F. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 1307-9581.
- Demir, M. K. ve Budak, (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41.



- Duru, E. & Balkıs, M., (2014). Kendinden Şüphe Duyma, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerde Akademik Erteleme Eğiliminin Rolü, *Eğitim ve Bilim*, 39, 173.
- Ekşi, H. & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 433-450.
- Eyyam, R., Doğruer, N. Meneviş, İ., (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı. Z. Kaya (ed), *Öğrenme Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N., ve Demiralp D., (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3):777-795.
- Gülay Ogelman, H., (2016). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, G. Ekici (ed), *Öğrenme öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, S. H., Bakırcı, Ö., Karakaş, B., Bayoğlu, F., Atli, A., (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (10).
- Gürkan, A. C., Yıldız, M., Dinç, A. & Çalışkan, G. (2018). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (84), 128-137.
- Güvenç, H., (2011). Çalışma günlüklerinin 6.sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 206-2018.
- Haşlaman, T. & Aşkar, P. (2011). Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerinin ve öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenmeyi destekleyen davranışlarının ölçülmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(1): 106-121.

- Hedeshi, V. M. (2017). The effect of self-regulatory learning strategies on academic engagement and task value. *World Family Medicine*, (10):242-247.
- Ilgaz, G., (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlik Ve Özerklik Algılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, E., & Certel, Z. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz-düzenlemelerinin incelenmesi, *Mediterranean Journal of Humanities*, 8(1), 237-246.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kır, M., (2015). *Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kljajic, K., Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. *Learning and Instruction*, 58, 193–200.
- Koç, C., (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 139-160.
- Köse, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin algılanan akademik öz yeterlik düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrenci Kongresi Bildiri Kitapçığı*.

- Kutlu, N., Gökdere, M. & Çakır, R., (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelemesi, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1311-1330.
- Kürkçü, R., Ağca, G., Çakır, E., Vural, Ç. F., (2018). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin karşılaştırılması, *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 253-260.
- Lichtinger, E., Kaplan, A. (2011). Purpose of engagement in academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 126, 9-19.
- Nilson, L. (2013). *Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*, Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- 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.
- Özer, A. & Altun, E., (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 45-72.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ramdass, D., Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22 (2), 194-218.
- Sağırılı, M. Ö., Azapağası, E., (2009), Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, C.42, S.2, s.129-161.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E., Zehir, K., (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 587-596.

- Sakız, G. (2014). Öz düzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: Akademik duygular. G. Sakız (ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sakız, G. ve Yetkin-Özdemir, E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. G. Sakız (ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M., Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/33.
- Sarikaya Aydın, K., & Koçak, S., (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. (2010). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Pearson/Merrill: Prentice Hall.
- Senemoğlu, N., (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, H. N., ve Alabay, E., (2018). Türkiye’de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 74, s. 367-384.
- Sula Ataş, N. & Kumcağız, H. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47.
- Şafak, P., (2013). Davranışçı öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (ed), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Şirin, E.F. ve Duman, S. (2018). Cinsiyete göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Genel erteleme ve akademik özyeterliliğin rolü. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Terzi, A. R. & Uyangör, N., (2018). Karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisi: pedagojik formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (68), 267-278.
- Terzi, A. R., Uyangör, N. & Dülker, A. P., (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7),52-62.
- Tezel Şahin, F., (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi, *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Issue 4, 2148-1148.
- Turan, S., Demirel, Ö., (2010), Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, S. 38.
- Türkan, F. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Mobil Teknolojileri Kullanım Amaçlarının Akademik Erteleme Durumları İle İlişkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uzun, B. & Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, Bileşenleri, Demografik Etkenler ve Kültürel Farklılıklar, *Ege Eğitim Dergisi*, (16) 1: 106-121.
- 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. & Topkaya, N., (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı, *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2( 2), 12-19.

- Üredi, I., Üredi, L., (2005), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 2, Aralık, s. 250-260.
- Vural, L. & Gündüz, G. F., (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 18(1), 307-330.
- Yeşil, R. & Şahan, E., (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 219-236.
- Yıldız Demirtaş, V., (2015), Aktif Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Yöntem ve Teknikleri., B. Doğan ve V. Alkan. (Editörler). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara. Eğiten Kitap, ss. 245-285.
- Yıldızlı, H., Saban, A., (2015). Özdüzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 97-118.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Yüksel, G., (2013). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalın Filiz (ed), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yürük, N. (2014). Öz düzenlemede üstbiliş. G. Sakız (ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zat Çiftçi, Z., (2018). *Akademik Temelli Travmatik Yaşantıları Olan Üniversite Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik Emdr Odaklı Müdahale Programının Öz Düzenleme Ve Travma Belirtileri Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145–155.

Zimmerman, B. J. & Martinez- Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self- regulated learning, *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

## 6. EKLER

### Ek.1. AİTKEN ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Doğru ve yanlış cevap yoktur.

- 1-Yanlış
- 2- Çoğunlukla yanlış
- 3- Bazen doğru/bazen Yanlış
- 4- Çoğunlukla doğru
- 5- Doğru

1	Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
2	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim*	1	2	3	4	5
3	Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem	1	2	3	4	5
4	Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.*	1	2	3	4	5
5	Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım	1	2	3	4	5
6	Ödevlerime/çalışmalarımı (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.	1	2	3	4	5
7	Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum	1	2	3	4	5
8	Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır	1	2	3	4	5
9	Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem*	1	2	3	4	5
10	Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa , ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.*	1	2	3	4	5
11	Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.	1	2	3	4	5
12	Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm*.	1	2	3	4	5
13	Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.*	1	2	3	4	5



14	Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim*	1	2	3	4	5
15	Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım*	1	2	3	4	5
16	Genellikle zamanında sınıfta olurum*	1	2	3	4	5

**\*Bu sorulara verilen yanıtlar tersten puanlanır.**

## **Ek.2. GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek belirli bir derse yönelik olarak\* kullandığımız öğrenme stratejilerini ve öğrenme güdülenmenizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

**\*Lütfen ölçeği doldururken dikkate aldığınız dersin adını yazınız:\_\_\_\_\_**

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

**Benim için**

**Kesinlikle Yanlış.**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**6**

**7**

**Benim için**

**Kesinlikle Doğru.**

## GÜDÜLENME

Soru

No

1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Ancak uygun bir şekilde çalışırsam bu dersin konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Sınavda soruları çözerken, sınav kağıdının diğer bölümlerindeki yanıtlamayacağım soruları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Eğer bu dersi öğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki asıl amacım iyi bir not almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Eğer yapabilirsem, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Yeterince çalışırsam dersi anlayabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

19	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Bu derste ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bu dersin konularını seviyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

#### ÖĞRENME STRATEJİLERİ

32	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34	Bu derse genellikle konuyu bir arkadaşşıma anlatarak çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35	Genellikle derse, ders için konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37	Bu derse çalışırken kendimi o kadar tembel ve sıkılmış hissederim ki planladığımdan daha önce çalışmayı bırakırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38	Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığını sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

40	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42	Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47	Dersteki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda, bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48	Bu derste yaptıklarımızı sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50	Bu derse çalışırken, çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51	Derste verilen kaynakları bir başlama noktası olarak görür, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya (geliştirmeye) çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52	Bir çalışma planına bağlı kalarak ders çalışmak bana zor gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
53	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
57	Çoğunlukla dersle ilgili bir şey okurken, okuduğumdan hiçbir şey anlamadığımı fark ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

60	Eğer ders için çalışmak bana zor geliyorsa, çalışmayı bırakır ya da sadece kolay konuları çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
64	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
65	Çalışmak için belirlediğim düzenli bir yerim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
66	Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
67	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
68	Bu dersteki herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
69	Bu dersteki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
70	Bu dersle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
71	Bu dersle ilgili ne zaman bir iddia ya da sonuç okusam ya da duysam, bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
72	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
73	Bu derste devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
74	Ders materyalleri ilgimi çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
75	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
76	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
77	Ders dışındaki işlerim yüzünden bu ders için gerekli zamanı ayıramam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
78	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
79	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
80	Sınavdan önce kitapları ve notlarımı çalışmak için yeterli zaman bulamam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

81	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
----	---	--------------------------------

### Ek.3. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

**Cinsiyetiniz:** 1( ) Kadın 2( ) Erkek

**Yaş:**

**Üniversite:**

**Sınıfınız:**

**Düzenli spor yapıyor musunuz? (Haftada en az üç antrenman yapma)**

1( ) Yapmıyorum 2 ( ) Yapıyorum

**Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?**

**Teorik dersler için:** 1( ) Başarılı 2( ) Orta 3 ( )Başarısız

**Uygulamalı dersler için:** 1( ) Başarılı 2( ) Orta 3( )Başarısız

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Didem Gamze İLTER

Doğum Yeri: Gürün

Doğum Tarihi:28.02.1991

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi  
Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Kayseri Palas Ortaokulu-2, Yıldızeli Şehit Hakan  
Şahbaz Çok Programlı Anadolu Lisesi - 4

### İLETİŞİM

E-posta Adresi:didemgamzegocmen@gmail.com

GSM:0555 585 14 00