



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
ORTAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ALİ OSMAN ÇAVDAR

Denizli-2024

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ali Osman ÇAVDAR

Danışman

Doç. Dr. İbrahim TUNCEL

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki 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; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Ali Osman ÇAVDAR

TEŞEKKÜR

Gerek yüksek lisans eğitimim esnasında gerek tez çalışma sürecimde değerli bilgilerini benimle paylaşan, kıymetli zamanını sorularıma ayıran, motivasyonumun her daim yüksek olmasını sağlayan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e tezime katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitim sürecinde derslerine girmekten büyük zevk duyduğum, değerli bilgileriyle bu yolculuğumu anlamlı kılan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, Prof. Dr. Necla KÖKSAL'A, Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e, Doç. Dr. Serhat SÜRAL'a çok teşekkür ederim. Ayrıca jüri üyesi olarak değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Kenan DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bana motivasyon ve fikir kaynağı olan canım hocam, pek değerli arkadaşım Bedia İLHAN'a çok teşekkür ederim.

Canım ailem, tez yazım sürecimde her an yanımda olduğunuz için, beni her anlamda desteklediğiniz için size çok teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

ÖZET

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÇAVDAR, Ali Osman

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim TUNCEL

Şubat 2024, 93 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyinin akademik erteleme davranışları üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye merkez ilçelerinde yer alan resmi/devlet ortaokullarında öğrenimlerine devam eden 6. 7. ve 8. sınıf toplam 1505 öğrenci oluşturmaktadır. Her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yordama ile ilgili alt problemlerin çözümü için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını “nadiren” gösterdiklerini düşündükleri ve öğrencilerden elde edilen verilere göre yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerinin ise “bazen” gerçekleştiği belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyinin öğrencilerin akademik erteleme

davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yordayan (bağımsız) değişken yapılandırmacı öğrenme ortamlarının gerçekleşme sıklık düzeyinin öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının %10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi artıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sıklık düzeyinin azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet, sınıf düzeyi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranış sıklık düzeyleri arasında da anlamlı negatif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme davranışları, yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ortamları.

ABSTRACT

Examining the Relationship Between Secondary School Students' Academic Procrastination Behaviors and Constructivist Learning Environments

ÇAVDAR, Ali Osman

M. A. Thesis in Educational Sciences,

Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İbrahim TUNCEL

February 2024, 93 pages

This study aims to determine the relationship between the academic procrastination behaviors of secondary school students and the level of realization of constructivist learning environment characteristics. In addition, it aims to determine the predictive power of the level of realization of constructivist learning environment characteristics on academic procrastination behaviors. The research was conducted according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. The study data were collected with the Academic Procrastination Behavior Scale of Secondary School Students and the Constructivist Learning Environments Scale. The sample group of the study consisted of a total of 1505 6th, 7th, and 8th-grade students who were selected through stratified sampling and who were continuing their education in official/state secondary schools in Karaköprü, Haliliye, and Eyyübiye central districts of Şanlıurfa province in the 2022-2023 academic year. It was determined that the data obtained from both scales had a normal distribution. Accordingly, Pearson's product-moment correlation coefficient was calculated to examine the relationship between the scores obtained from the scales and the sub-dimensions of the scales. Simple linear regression analysis was used to solve the sub-problems related to prediction. As a result of the analysis of the data obtained, it was determined that the students who participated in the study thought that they showed academic procrastination behaviors "rarely" and the features of the constructivist learning environment were "sometimes" realized according to the data obtained from the students. As a result of the analyses made on the total scores obtained from the scales, it was determined that the relationship between

the frequency level of realization of the constructivist learning environment characteristics and academic procrastination behaviors was a significant negative relationship at a moderate level. As a result of the regression analysis, it was found that the frequency level of constructivist learning environment characteristics was a significant predictor of students' academic procrastination behaviors. It was determined that the predictor (independent) variable constructivist learning environments explained 10% of students' academic procrastination behaviors. In this context, it can be said that as the level of realization of constructivist learning environment characteristics increases, the frequency level of students' academic procrastination behaviors decreases. In this context, it can be said that as the level of realization of constructivist learning environment characteristics increases, the frequency level of students' academic procrastination behaviors decreases. In addition, it was determined that there were significant negative relationships between the level of realization of constructivist learning environment features and the frequency levels of academic procrastination behavior according to the variables of gender, grade level, socio-economic level of the environment where the school is located, and duration of social media use.

Keywords: Academic procrastination behaviors, constructivist learning, constructivist learning environments.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7. Sayıtlılar.....	5
1.8. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Erteleme Davranışı	7
2.1.2. Erteleme Döngüsü.....	8
2.1.3. Erteleme Türleri.....	10
2.1.4. Akademik Erteleme	11
2.1.5. Akademik Erteleme Nedenleri.....	13
2.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşım	14
2.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	17
2.1.8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenci Roller.....	21
2.1.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmen Roller	22
2.1.10. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Sınıf Yönetimi.....	23
2.2. İlgili Araştırmalar	24
2.2.1. Akademik Erteleme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	24
2.2.2. Akademik Erteleme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	27

2.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	28
2.2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği.....	37
3.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği	37
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci	38
3.5. Verilerin Analizi	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	41
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sıklık Düzeyi.....	41
4.2. Ortaokul Öğrencilerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Sıklık Düzeyi	41
4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki	42
4.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Alt Boyutları ile Akademik Erteleme Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	43
4.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçek Puanlarının Akademik Erteleme Ölçek Puanlarını Yordama Gücü	44
4.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin “Bilimi Öğrenme” Alt Boyutu Akademik Erteleme Davranışlarını Yordama Gücü.....	45
4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki	46
4.8. Sınıf Değişkenine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki	46
4.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	47
4.10. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre, Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi Arasındaki İlişki	49
4.11. Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre, Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları İle Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi Arasındaki İlişki.....	50
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	51
5.1. Tartışma	51

5.2. Öneriler	59
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	59
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	72
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	72
Ek 2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği.....	73
Ek 3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği	74
Ek 4. Etik Kurul Onayı	76
Ek 5. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez İzin Onay Yazısı.....	77
Ek 6. Ölçek Sahiplerinden Kullanım İzni	78
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması	20
Tablo 3.1. Oranlı Tabakalı Örneklem Yöntemine Göre Örneklem Sayısı	36
Tablo 3.2. Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	39
Tablo 4.1. Akademik Erteleme Davranışlarının Sıklık Düzeyi	41
Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Sıklık Düzeyi.....	42
Tablo 4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4.4. Akademik Erteleme Ölçeği Alt Boyutları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.5. Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	44
Tablo 4.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin “Bilimi Öğrenme” Alt Boyutunun Akademik Erteleme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 4.7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları ile Akademik Erteleme Davranış Ölçeği Puanları Arasında Cinsiyete Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 4.8. Akademik Erteleme ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları Arasında Sınıf Düzeylerine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 4.9. Öğrencilerin Akademik Erteleme ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	47
Tablo 4.10. Öğrencilerin Akademik Erteleme ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA (Scheffe) Sonuçları	48
Tablo 4.11. Akademik Erteleme ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları Arasında Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4.12. Akademik Erteleme ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları Arasında Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Erteleme döngüsü.....	9
Şekil 2.2. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve öğrenmenin oluşumu.....	17



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu açıklandıktan sonra araştırmanın problem cümlesine ve alt problemlerine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayılıtlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme ortamları, istendik özellikler kazandırmak amacıyla düzenlenmiş ortamlar olmasına rağmen bu ortamların amaçlanmamış istenmeyen nitelikte özelliklerde kazandırabileceği bir başka ifade ile yan öğrenmeler olarak da adlandırabileceğimiz öğrenmelere ya da etkilere neden olabileceği dile getirilmektedir. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayan, baskıcı, zorlayıcı, stresli öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı söylenebilir. Öğrenme ortamlarının öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik alanyazında bir çok araştırma yer almaktadır (Aktemur, 2019; Kurt ve Bayar, 2020; Saracaloğlu ve Altın, 2020). Öğrenme ortamlarının, öğrencilerin başarıları, tutumları, sosyal duygusal gelişimleri, kişilik gelişimleri vb. üzerinde olumlu olumsuz etkileri olabileceği gibi öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını da etkileyebileceği düşüncesi ile bu araştırma tasarlanmıştır. Elbette öğrenci davranışlarının tek bir nedeni veya sonucu olamayacağı gibi akademik erteleme davranışlarını da tek bir nedene veya sonuca bağlamak da mümkün değildir. Akademik erteleme davranışı ile ilişkili olabilecek, öğrenme ortamından kaynaklı değişkenlerin belirlenmesi, akademik erteleme sorununun çözümünde kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme ortamındaki öğretmen, öğrenci rolleri ve öğrenme sorumluluğu ile ilgili anlayışın akademik erteleme davranışı ile ilişkili olması beklenmektedir.

Erteleme davranışı günlük yaşantımızın önemli bir parçası olmasına rağmen alanyazına bakıldığında bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların çok da eski bir tarihe gitmediği görülmektedir. Ferrari, Johnson ve McCown (1995) bu durumu davranışsal bilim araştırması yapan muhtemel çoğu araştırmacının son derece vicdani ve dakik bireyler olduğunu, bu araştırmacıların işlerini son dakikaya bırakan insanların durumuna ilgi göstermemesi ve bu insanlara karşı empati kurmada güçlük çekmesi olarak açıklamıştır (s. 2). Araştırmalar çok eski tarihlere gitmemesine rağmen günümüzde erteleme kavramı önem kazanmıştır. Alanyazın incelediğinde özellikle akademik erteleme davranışı yoğun bir

şekilde çalışılır olmuştur (Çakıcı, 2021; Çavdar 2020; Durdu, 2019; Eravcı Özcan, 2020; Günay, 2019; Kibaroglu, 2020; Özzorlu ve İnan Kaya 2019).

Akademik erteleme davranışı sınavlara son anda hazırlanılması veya belirli bir zamanda teslim edilmesi gereken ödevlerin son dakikalarda özensizce yapıp teslim edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ying ve Lv, 2012). Günümüzde eğitimlerine devam eden öğrencilerde akademik erteleme sıklıkla görülmektedir (Rosário, Costa, Núñez, González-Pianda, Solano ve Valle, 2009). Ellis ve Knaus (1979) Amerikalı üniversite öğrencilerinin %95'inin erteleme davranışında bulunduğunu tahmin etmişlerdir. Bu akademik görevlerin başında ise ev ödevleri ve yazılı sınavlara çalışma gelmektedir. Birçok öğrenci ev ödevlerini teslim tarihine sayılı günler hatta sayılı saatler kala yetiştirmektedir. Oysa öğrencinin bu görev kendine verildiğinde çok zamanı vardır fakat öğrenci çeşitli etkenlerle bu sorumluluğunu sürekli ertelemektedir. Bazen de artık geç kaldığı için görevini bitirememektedir. Aynı durum sınavlara hazırlanırken de geçerlidir.

Alanyazın tarandığında, akademik erteleme ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin (Çakıcı, 2021; Krispenz, Gort, Schülte ve Dickhäuser, 2019; Uzun Özer ve Topkaya, 2011), akademik erteleme ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin (Aydoğan, 2008; Balkıs ve Duru, 2010; Kıyım, 2022; Koçer, 2014; Tanrikulu, 2013; Ulukaya, 2012) incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Alanyazında, akademik erteleme davranışının genellikle psikolojik unsurlarla ilişkilendirildiği, öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilen çalışmalara rastlanmadığı görülmüştür. Öğrencilerdeki akademik erteleme davranışı sadece psikolojik nedenlerden kaynaklanmamaktadır. Bu duruma öğretim ortamı, öğretmen tutumu, sınıftaki materyaller gibi etkenlerin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin alanyazında ise, yapılandırmacı öğrenme ortamları ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara (Akyol, 2011; Baş ve Beyhan, 2017), öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelendiği çalışmalara (Ocak, 2012; Özden, 2012; Yılmaz, 2006) rastlanırken alanyazında akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ilişkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının alanyazına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımları, etkili öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin açıklamalar getirmektedir. Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğretmen merkezli anlayıştan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiştir (Ocak, 2010; Tuncel ve Bahtiyar, 2015; Yaşar, 2011, s.94). “Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 yılında ilköğretim 1-

5 Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik ders programlarını yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlayarak, pilot uygulamasını yapmış ve 2005-2006 yılından itibaren de uygulamaya koymuştur” (Ocak, 2010). Öğretmen merkezli anlayışta merkezde öğretmen bulunurken öğrenciler pasif, diğer bir deyişle bilgiyi alan konumdadır. Fakat değişen bu eğitim anlayışıyla birlikte öğrenciler merkeze yani bilgiyi keşfeden rolüne geçmiş, öğretmen ise rehber konumunda yer almıştır. Yapılandırmacı öğrenmenin temelinde Dewey (1929), Bruner (1961), Vygotsky (1962) ve Piaget'in (1980) izleri görülmektedir. Alanyazında yapılandırmacılık bir anlam oluşturma süreci olarak ve öğrenme teorisi olarak tanımlanmıştır (Doğanay ve Tek, 2010; Duffy ve Jonassen, 1992; Rasmussen, 1998; Richardson, 2003; Sherman ve Kurshan, 2005; Yager, 1991). Bu süreçte bilgi öğrenciye hazır olarak verilmemekte, öğrenci tecrübelerinden yola çıkarak öğretmenin ışığında bilgiye kendisi ulaşmakta ve anlayıp yorumlamaktadır (Doğanay ve Tok, 2010; Tuncel ve Bahtiyar, 2015). Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin bir rehber eşliğinde çeşitli bilgi kaynaklarını kullandıkları, birlikte çalışarak ve birbirlerini destekleyerek öğrenme hedeflerine ulaştıkları, bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırdıkları ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri ortamlardır (Wilson, 1996, s. 5).

Yapılandırmacı programın uygulandığı öğrenme ortamlarında, öğrenme sorumluluğu öğrenciye yüklenmekte bu durum öğrencinin daha fazla sorumluluk almasını gerektirmektedir. Öğrenme sorumluluğunun öğrencide olması, öğrenme ortamlarında akademik erteleme davranışının önemini daha da artırmaktadır. Bu bağlamda bu öğrenme sorumluluğunun öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını nasıl etkileyeceğini belirleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır? biçiminde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sıklık düzeyi nedir?

2. Ortaokul öğrencilerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi nedir?
3. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin alt boyutları ile akademik erteleme ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçek puanları akademik erteleme ölçek puanlarının anlamı bir yordayıcısı mıdır?
6. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutu akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ve akademik erteleme davranış sıklık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Sosyal medya kullanım süresine göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını ve öğrencilerinden elde edilen verilere göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyinin akademik erteleme davranışları üzerindeki yordayıcı gücünü belirlenmesi de amaçlanmaktadır.

Özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağında birçok etken öğrencilerin akademik davranışlarını doğrudan ve dolaylı yollarla etkilemektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öncelikle ilköğretim kademesinde

başlamak üzere diğer kademelerde, yapılandırmacı program anlayışını temele alan programlar geliştirilmekte ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenmesi gereken öğrenme ortamlarının oluşup oluşmadığını belirlemek de bu araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Ayrıca akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin; her iki ölçeğin alt boyutlarına, cinsiyete, sınıf düzeyine, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, öğrencilerin sosyal medyayı günlük kullanma sürelerine göre nasıl olduğunu incelemek de amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonuçlarının, akademik erteleme davranışlarını azaltacak öğrenme ortamlarının hazırlanmasına, programların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme davranışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin daha önce incelenmediği belirlenmiştir. Bu bakımdan da yapılacak çalışmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Akademik erteleme davranışı ile ilişkili olan etmenlerin belirlenmesi, akademik erteleme davranışı ile başa çıkmada öğretmenlere, velilere yol gösterici olacaktır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Örneklem açısından; Şanlıurfa merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) yer alan 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri ile,
- Veri toplama aracı açısından; Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği ile,
- Zaman açısından; 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile,
- Yöntem açısından; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Erteleme: Bugün yapılması gereken işlerin yarına bırakılması durumudur.

Akademik erteleme: Öğrenme veya çalışmayla ilgili görev ve sorumlulukların sınırlı bir şekilde geciktirilmesidir. Daha genel bir ifadeyle kişinin akademik sorumluluklarını daha kötü bir durum beklenmesine rağmen gönüllü olarak ertelemesidir (Steel ve Klingsieck, 2016). Öğrencinin, kendisine verilen ödevlerin zamanını geçirmesi veya sınavlara son dakika hazırlanmasıdır (Milgram, Batori ve Mowrer, 1993).

Öğrenme ortamı: Öğrencilerin olaylardan anlam çıkarmak ve sorunlara anlamlı çözümler üretmek için kaynaklardan yararlanabileceği bir yerdir (Wilson, 1996).

Yapılandırıcılık: İnsanların çevrelerinde olup bitenler hakkında bilgi edinme süreçleridir (Rasmussen, 1998)

Yapılandırıcı öğrenme: Öğrencilerin halihazırda var olan bilgileri ile temasa geçtikleri bilgiler arasındaki etkileşim temelinde kendi yeni anlayışlarını ve anlamlarını oluşturdıkları süreçtir (Resnick, 1989).

Yapılandırıcı öğrenme ortamı: Öğrencilerin problemlerini iş birliği içinde çeşitli öğrenme araçları ve öğrenme teknikleri kullanarak çözdükleri, bilgiyi kendi yaşantılarıyla anlamlandırdıkları mekanlardır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda kavramsal çerçeveye, araştırmanın kuramsal altyapısına ve tez çalışmasının konusuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Erteleme Davranışı

Görevlerin kronik bir şekilde ertelenmesi ve görevlerden kaçma eylemi gündelik hayatta yaygın bir şekilde görülen davranış kalıplarından biridir. Başarı odaklı toplumlarda erteleme davranışında bulunan insanlar tembel, uyuşuk ve hırslı olmayan insanlar olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde ise çoğu insan erteleme davranışında bulunmaktadır (Ellis ve Knaus, 1979; Ferrari ve diğ., 1995). Yapılan araştırmalar ertelemenin yetişkin nüfusun yaklaşık %15-%20'sini kronik bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Harriott ve Ferrari, 1996; Haven't Filed Yet, 2003 akt. Steel, 2007). Erteleme ile ciddi sorunu olan insanlar hayatta karşılaştıkları zorlukları genellikle tembel ve disiplinsiz olmaya veya zamanı etkili bir şekilde yönetememeye bağlamaktadır (Burka ve Yuen, 1982). Ertelemenin insan hayatının bu kadar içinde bulunması, bu kavramın tanımlarının yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde erteleme davranışın farklı tanımları olduğu göze çarpmaktadır. Morris (1978) erteleme davranışını, kişinin yapması gereken bir görevi gereksiz yere ileri bir tarihe ötelemesi olarak tanımlarken (akt. Milgram ve diğ., 1993), Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeyi bireyin, içten içe kendini rahatsız hissettiği bir noktaya gelene kadar görevlerini gereksiz yere geciktirmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda aslında erteleme kavramı üşengeçlik anlamıyla vurgulanmıştır (Schouwenburg, 1995, s. 72). Ferrari ve diğerleri (1995) erteleme davranışını basit nedenlerle açıklanamayan, karışık ve sıklıkla kronik davranış kalıpları olduğunu vurgulamışlardır. Chun Chu ve Choi (2005) ertelemeyi kişinin kendine yönelik gerçekleştirdiği engelleyici davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu engelleyici davranışların kişide zamanın boşa harcanmasına yol açtığı ve düşük performansa neden olduğunu vurgulanmıştır.

Bir başka tanımda erteleme kavramı gereksizlik ve öznel rahatsızlık ifadeleri ile karakterize edilmiştir (Burka ve Yuen, 1983). Bu olgu İngilizcede “procrastination” kavramı

ile karşılık bulurken Türkçede “işleri son ana bırakma” “bir işi son dakikada yapma” “geciktirme” gibi kavramlarla ele alınmıştır (Çakıcı, 2003). Uzun ve Demir (2015) erteleme davranışının altında “daha sonra daha iyi bir şekilde yapacağım”, “yarın daha iyi olacak” düşüncesinin yattığını belirterek ertelemeyi “ertesi gün sendromu” olarak adlandırmıştır.

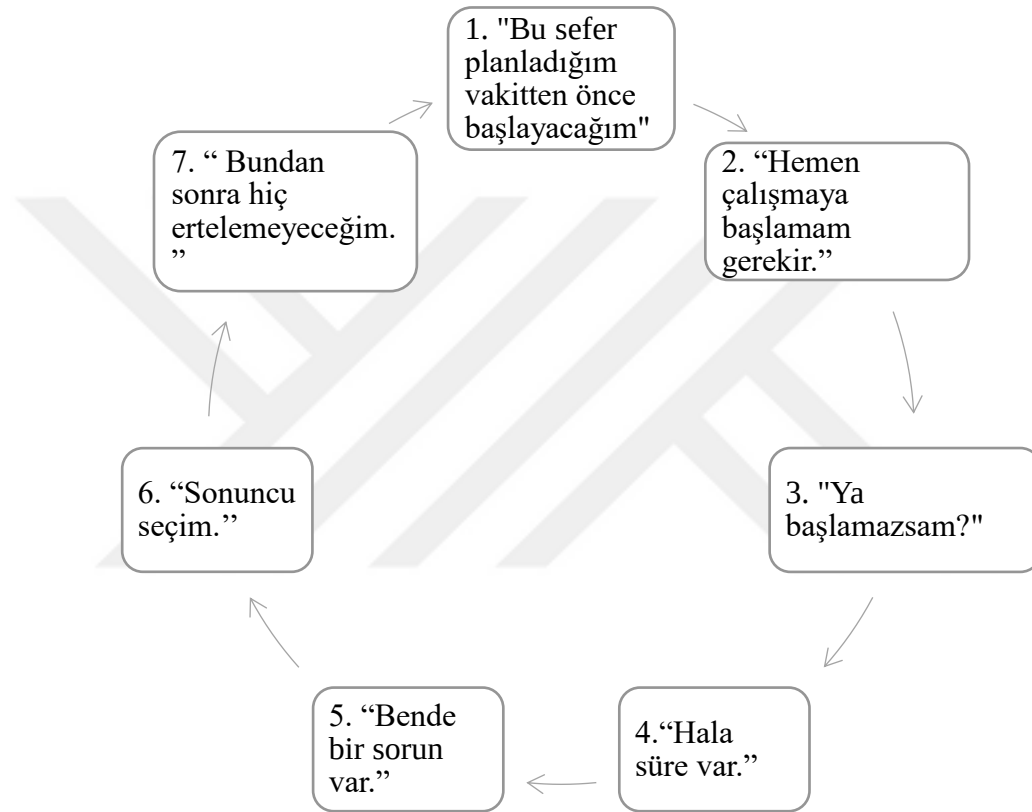
Erteleme davranışı araştırmacılar tarafından genellikle olumsuz bir kavram olarak nitelendirilmiştir (Burka ve Yuen, 1982; Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1979; Ferrari ve diğ., 1995; Milgram ve diğ., 1993; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Schouwenburg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Fakat yapılan bazı çalışmalarda erteleme davranışının insan hayatına olumlu etkilerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Tice ve Baumeister (1997) çalışmasında erteleyici olanlarla olmayanları karşılaştırmış ve son teslim tarihine kadar erteleyicilerin, ertelemeyenlere oranla daha az strese maruz kaldıklarını ve daha iyi fiziksel sağlığa sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu tespitten yola çıkarak erteleme davranışı aslında birey için stratejik bir anlama sahiptir. Yani birey son teslim tarihine olumsuz duygularıyla başa çıkmakta ve kısa süreli de olsa kendini daha iyi hissedebilmektedir. (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994). Böylece birey son teslim tarihine olan zamanı az kalsa bile olumsuz duygularıyla başa çıkabildiği için daha yapıcı düşünebilmekte ve kalan zamanını daha iyi organize edebilmektedir. Bu durumu Chun Chu ve Choi (2005) bireylerin son dakikada çalışmaya başladıklarında bile zaman baskısı altında daha iyi çalışabildiklerini ve daha yaratıcı fikirler ortaya çıkardıklarını savunmuştur. Tice ve Baumeister (1997) ise bireyin erteleme davranışının onun yaptığı işteki performansını mutlaka kötü etkileyeceği görüşüne karşı çıkmıştır.

Alanyazındaki tanımlar genel olarak ele alındığında, erteleme davranışının aslında “bugünün işini yarına bırakma” atasözünün tam tersini ifade ettiği savunulabilir. Erteleme davranışı gösteren insanlar bugün yapılabilecek olan şeyleri gereksiz yere yarına ötelemektedirler. Bunu yaparlarken de bir yandan rahatsızlık duymaktadırlar fakat yine de kendilerini bu davranışı göstermekten alıkoyamamaktadırlar. Klingsieck, Grund, Schmid ve Fries'e (2013) göre aslında tüm insanlar yaşamlarının belirli dönemlerinde erteleme davranışında bulunmaktadır. Bu davranışta bulunurlarken belirli bir döngüden geçmektedirler. Bu döngüye erteleme döngüsü adı verilmiştir.

2.1.2. Erteleme Döngüsü

Erteleme deneyimini yaşayanlar bir işe başlarken büyük bir hevesle başlamaktadır fakat devamında bu heves isteksizliğe dönmektedir. Burka ve Yuen (2008) bu durumu

duygusal olarak iniş ve çıkışların yaşanması olarak değerlendirmiştir. Erteleyiciler ilerleme kaydetmeye çalışırken ruh halleri bir inip bir çıkmaktadır ve nihayetinde kaçınılmaz olarak yavaşlamaktadırlar. Onlar bir işe başlamayı düşündüklerinde ve bu işin tamamlanması noktasında harekete geçtiklerinde bir dizi düşünce, duygu ve davranış aşamalarından geçmektedir. Bu süreçte erteleme döngüsü denmektedir (s. 9). Erteleme döngüsü Şekil 2.1.'de paylaşılmıştır.



Şekil 2.1. Erteleme döngüsü

Not: Şekil örneği "Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge, MA: Da Capo Press." künyeli çalışmadan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Erteleyici akademik bir göreve başlarken önceki başarısız girişimlerine kıyasla daha umutludur. **"Bu sefer planladığım vakitten önce başlayacağım."** düşüncesiyle mantıklı ve planlı bir şekilde görevlerini yapacağını düşünür fakat zaman geçtikçe bu planlarını davranışa dökemez. Artık umudu endişeye dönüşmeye başlar. Artan kaygılarla ve göreve başlama tarihinin çoktan geçmiş olmasıyla birlikte birey **"Hemen çalışmaya başlamam gerekir."** diyerek aksiyon alır fakat görevlerine bir türlü başlayamaz. Artık başlayabilme umudu yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır. **"Ya başlayamazsam?"** düşüncesi erteleyiciyi esir almış ve şimdiye kadarki göreve başlama umutları yerini hiç başlayamama gibi

olumsuzluklara bırakmıştır. Bu aşamada birey pişmanlık cümleleri kurmakta, kendini sorgulamakta, utanmakta ve/ya kendinden nefret etmektedir. Birey kendini suçlu hissetse, kendinden iğrense ve pişmanlık duysa bile projeyi bitirmek için **hala zamanın** olduğuna dair umut beslemeye devam etmektedir. Erteleyende görevine erken başlamaya yönelik iyi niyetler ve umutlar işe yaramazken utanç, suçluluk ve pişmanlık gibi duygular da işe yaramamıştır. Projenin tamamlanmasıyla ilgili endişelerin yerini artık **“Bende bir sorun var”** düşüncesi almıştır. Birey bu noktada herkesin sahip olduğu cesaret, öz disiplin gibi temel şeylerden kendinin yoksun olduğunu hissetmektedir. Bu yoksunluk duygularıyla birey artık **“Yapmak ya da yapmamak”** şeklinde bir yol ayrımına gelmiştir. Ya çıkışa giden yolu seçmiştir ya da tüm bu yaşadıklarına rağmen yoluna devam edip son bir gayretle sorumlu olduğu akademik görevi bitirmiştir. Her iki durumda da erteleyen, akademik görev artık bir şekilde sonlandığı için rahatlamıştır. Rahatlamaya bitkinlik de eşlik etmiştir. Erteleyen için oldukça zor bir yolculuk olmuştur. Birey bir daha bu döngüye yakalanmamak için **“Bundan sonra hiç ertelemeyeceğim.”** diyerek erken çalışmaya başlayacağına, planlı olacağına ve kaygılarını kontrol edeceğine dair kendine söz vermiştir (Burka ve Yuen, 2008).

Bireyler açıklandığı üzere erteleme davranışında bulunurlarken belirli süreçlerden geçmektedirler. Bireyin döngüye girdiği an başlayan bu süreç her insan için birebir aynı olmasa da benzer bir şekilde ilerlemektedir. Erteleyen erteleme serüvenine planlı ve programlı olma düşüncesiyle başlamakta, bu serüveni sona erdirirken de bundan sonra planlı ve programlı olma düşüncesiyle bitirmektedir. Başlangıç ve bitiş arasındaki erteleyenin atlattığı süreç zorlu ve yıpratıcı bir süreç olmuştur. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde erteleyen bireyler erteleme döngüsüne çeşitli erteleme türleri ile girmektedirler.

2.1.3. Erteleme Türleri

Araştırmalar ertelemenin çeşitli türlere ayrıldığını göstermektedir (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998). *Karar vermeyi erteleme* türü bireylerin çatışma ve seçimlerle karşı karşıya geldiğinde kararları ertelemesi durumu olarak açıklanırken (Ferrari ve Dovidio, 2000) *gündelik / rutin işlerde erteleme* türü gündelik hayatta belli bir rutinde yapılan görevlerin gün içinde yapıldığı zamanı planlamada ve bu görevleri uygulamada yaşanan zorluklar olarak tanımlanmıştır (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988). Diğer yandan *kompulsif veya işlevsiz erteleme* türü karar vermeyi erteleme ve davranışsal ertelemenin aynı kişide görüldüğü erteleme türüyken (Ferrari, 1991; Ferrari ve Olivette, 1994), Ellis ve Knaus

(1979) *nevrotik erteleme* türünü büyük yaşam olaylarını erteleme olarak tanımlamıştır. Solomon ve Rothblum (1984) tarafından *akademik erteleme* ev ödevi, dönem ödevi, yazılılar gibi akademik görevlere son dakika hazırlanması ve bu görevlerin son anda yapılması olarak tanımlanmıştır.

Chun Chu ve Choi (2005) erteleme davranışında bulunan bireyleri pasif ve aktif erteleyiciler olarak ikiye ayırmıştır:

Pasif Erteleyiciler: Bu erteleme davranış şeklinde bulunan bireylerin asıl amacı ertelemek değildir. Erteleyiciler hızlı bir şekilde kararını veremediği ve sonucunda hızlı bir şekilde harekete geçemediği için genellikle işlerini ertelemektedirler. Son teslim tarihi yaklaştığında ise pasif erteleyiciler kendini baskı altında hissetmekte ve karamsar olmaktadır. Baskı altında hissetme ve karamsar olma hisleri erteleyicide başarısız olma şansını arttırmaktadır (Chun Chu ve Choi, 2005; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Steel, Brothen ve Wambach, 2001).

Aktif Erteleyiciler: Aktif erteleme davranışında bulunan bireyler pasif erteleme davranışında bulunan bireylerden farklı olarak kararlarını zamanında verirler. Fakat eylemlerini bilinçli bir şekilde beklemeye alırlar. Bireyler yapması gereken görevlerden ziyade başka görevlere odaklanırlar. Son teslim tarihine sayılı zaman kala aktif erteleyiciler sorumluluğunda olan eylemin başına geçer ve bu kısıtlı zamanda baskı altında çalışmayı severler (Chun Chu ve Choi, 2005). Aktif erteleyici bireyler “şimdilik bu işi erteliyorum çünkü baskı altında daha iyi çalışacağım” şeklinde düşünceler geliştirmektedirler (Simpson ve Pynchyl, 2009).

Erteleme davranışı, alanyazında da incelendiği üzere çeşitli türlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bireyler bu erteleme türlerinden en az birini hayatlarında yaşamışlardır. Senécal, Koestner ve Vallerand (1995) erteleme davranışının akademik hayatta yaygın olarak görülen bir sorun olduğunu belirtip akademik erteleme davranışının özellikle öğrencilerin en sık yaşamış olduğu bir erteleme türü olduğunu vurgulamıştır.

2.1.4. Akademik Erteleme

Bireyler hayatlarının hemen her döneminde sorumluluklar almaktadırlar. Bireylerin bu sorumlulukları başarıyla tamamlaması iş ve günlük hayatlarında olduğu gibi akademik hayatlarındaki başarılar için de önemlidir. Öğrenciler akademik hayatları süresince birden fazla sorumlulukla yüz yüze gelmektedirler. Bu sorumlulukların bazıları başarıyla

tamamlanırken bazıları ya geç tamamlanmakta ya da tamamlanamamaktadır (Kaya ve Odacı, 2019). Schouwenburg (1995) akademik ertelemeyi dört şekilde tanımlamıştır. Bunlar:

- 1) Kişi çalışmaya başlayacağı zamanı planlamak ister fakat bu planlama işini erteler.
- 2) Kişi planladığı asıl çalışma anını erteler.
- 3) Kişi çalışmaya niyetlenir fakat harekete geçemez ve niyet-davranış tutarsızlığı yaşar.
- 4) Kişi çalışma başına geçer fakat görevinden farklı şeyler yapar (s.82).

Akademik erteleme öğrenme veya çalışmayla ilgili görev ve sorumlulukların sınırlı bir şekilde geciktirilmesidir. Daha genel bir ifadeyle kişinin akademik sorumluluklarını daha kötü bir durum beklenmesine rağmen gönüllü olarak ertelemesidir (Steel ve Klingsieck, 2016).

Akademik erteleme ödevlerin son teslim tarihlerini kaçırma, yazılılara çalışmayı son ana bırakma, düşük ders ve dönem notlarının alınması olarak tanımlanırken bu eylemin davranışsal bir eğilimden daha fazlasını olduğu belirtilmiştir (Rothblum ve Mann, 1988; Lay ve Burns, 1991; Rothblum ve diğ., 1986 akt. Ferrari ve diğ., 1992). Akademik erteleme davranışsal boyutlarının yanı sıra bilişsel ve duygusal kişilik bileşenleri de kapsamaktadır (Ferrari ve diğ., 1992). Ellis ve Knaus (1977) erteleme davranışında bulunan çoğu bireyin erteleme davranışının farkında olduğunu fakat yine de bu davranışı durdurmayı başaramadıklarını gözlemleyerek ertelemenin duygusal boyutuna da odaklanmıştır. Bu durum ise öğrencilerin kendilerini aşılamasına neden olurken (akt. Schouwenburg, 1995) akademik başarısızlığı da beraberinde getirmektedir (Akday ve Gizir, 2010).

Çoğu öğrenci akademik işlerini bir dereceye kadar ertelemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yaklaşık dörtte biri, akademik ertelemenin onları belli bir seviyeye kadar strese soktuğunu ve bu durumun akademik performanslarında düşüşlere neden olduğunu belirtmiştir (Ferrari ve diğ., 1995; Hill, Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Solomon ve Rothblum, 1984).

Solomon ve Rothblum (1984) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların %46'sının neredeyse her zaman dönem ödevi yazmayı, %27,6'sının sınavlara çalışmayı, %30,1'inin haftalık okuma ödevlerini ertelediklerini bildirdiklerini tespit etmiştir.

2.1.5. Akademik Erteleme Nedenleri

Öğrenciler üç görevi yerine getirirken akademik erteleme davranışı gösterebilmektedir. Bu görevlerden ilki dönem ödevi hazırlamak, ikincisi sınavlara hazırlanmak ve sonuncusu haftalık okuma ödevlerine ayak uydurmaktır (Solomon ve Rothblum, 1984). Öğrencilerin bu temel görevlerin yapımını geciktirmesi akademik erteleme davranışına yol açmaktadır.

Öğrenciler akademik hayatlarında zaman zaman akademik erteleme davranışında bulunmaktadırlar. Alan yazında ilgili araştırmalara bakıldığında öğrencilerin bu davranışta bulunmalarının birçok nedeni olduğu görülmüştür. En temel nedenin ise öğrencilerin zaman yönetimi konusunda yaşadığı sorunlar olduğu saptanmıştır (McCown, Petzel ve Rupert, 1987'den aktaran Balkıs, 2006). Yani öğrenciler zamanlarını etkin kullanabilmek amacıyla kendileri için günlük, haftalık ve aylık planlar oluşturamamakta ve buna bağlı olarak sorumluluklarını sürekli ertelemektedirler.

Öğrencilerde görülen akademik ertelemenin nedenleri tembellik, ilgi kaybı, öz disiplin eksikliği, aşırı güven, rehberlik anlamında yönlendirmede yaşanan sorunlar, akranların olumlu yönde olmayan etkileri, rol model eksikliği, öğretmenlerin tutumları ve geribildirimleridir (He, 2017). Öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutumları ve eksik geri bildirimleri, rehberlik anlamında eksik yönlendirme öğretmen merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu okullarda görülmektedir. Brooks ve Brooks (1999) yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulandığı okullarda öğretmenin öğrenme ortamında öğrencilere rehberlik ederek onlarla etkileşimli bir şekilde hareket ettiğini belirtmiştir. Bu durumun öğrencide akademik erteleme davranışını gösterme olasılığını düşürdüğü söylenebilir.

Akademik ertelemenin en büyük nedenlerinden biri sosyal medyanın aşırı ve bilinçsiz kullanımıdır. Öğrencilerin sosyal medyada gereğinden fazla vakit harcaması akademik erteleme davranışında bulunma ihtimallerini yükseltmektedir (Caratiquit ve Caratiquit, 2023; He, 2017).

Ertelemenin bir diğer nedeni bireylerin görevlerine yönelik dikkat sağlamada zorluk yaşamaları ya da bireylerdeki düşük sorumluluk duygusudur. Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmada yaşadığı sıkıntılar, ders çalışma ortamları (sessiz ortamlarda çalışmaması, çalışma masasında çalışmak yerine yatakta çalışması, çalışma masasının düzensiz oluşu) gibi etkenler öğrencinin akademik erteleme davranışı göstermesine neden olmaktadır (Balkıs, 2006). Solomon ve Rothblum (1984), öğrencilerin pek çoğunun akademik erteleme

davranışında bulunmasının nedeninin başarısızlık korkusu ve isteksizlik olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak ilgili araştırmalardan hareketle öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunmalarındaki ana etkenin onların öğrenme ortamlarında yaşadıkları sorunlar olduğu söylenebilir. Yani öğrencilerin zaman yönetimi, dikkatlerini sağlama, teknolojik araç gereçlerin bilinçli kullanımı, öğretmenlerin tutumları ve geribildirimleri, rehberlik, ders çalışma ortamları konularında yaşadıkları sorunlar akademik erteleme davranışına neden olmaktadır.

2.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşım

Bireylerin etkili öğrenme süreçlerini en iyi şekilde devam ettirilebilmesi için öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusu araştırmacıların her zaman ilgi odağı olmuştur. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ilk bilimsel araştırmalar çeşitli öğrenme kuramlarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu öğrenme kuramlarından en eskisi ise davranışçı öğrenme yaklaşımı olmuştur. Davranışçı öğrenme yaklaşımı 20. yüzyılın başlarında Pavlov ve Skinner'ın hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerle başlamıştır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi, özünde uyarıcı ve tepki arasında bağ kurma süreci olarak ifade ederken, davranış değişikliğinin pekiştirmeyle birlikte meydana geldiğini savunmaktadır (Erözkan, 2012, s. 242). Skinner (1953) ise öğrenmeyi “gözlenebilen davranışta deneyimler sonucu meydana gelen, görel olarak kalıcı değişiklikler” olarak açıklamıştır (akt. Demirtaş Madran, 2009, s. 118). Bu noktada aslında davranışçı kuram davranışları, bu davranışlarda oluşan değişimleri ve bu değişimlere sebep olan uyarıları incelemektedir (Bigge ve Shermis, 2004'ten akt. Şimşek, 2016, s. 335).

Davranışçı yaklaşımı benimseyen öğretim anlayışında, öğretmen merkezdedir ve öğretmen tarafından öğrencilere doğru uyarıcılar verildiğinde öğrenme meydana gelmektedir. Bu öğrenme süreci ise öğrenci davranışlarının gözlenmesiyle ölçülmektedir (Arslan, 2007). Aynı zamanda bu öğrenme sürecinde aktif bir rolde bulunan öğretmen, tüm süreci sistematik ve kurallı bir şekilde yapılandırdığı için öğrenciler öğrenme faaliyetlerine etkin bir şekilde katılamamakta ve öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarının göz ardı edildiği mekanik bir ortamda eğitim faaliyetlerin gerçekleşmesi beklenmektedir (Arslan, 2007; Demirel, 2020, s. 27). Aynı zamanda öğrencilerin düşünme biçimlerine ve içsel yaşantılarına önem verilmemektedir (Woolfolk, 2005, akt. Şimşek, 2016, s. 336). Davranışçı yaklaşımın, karmaşık üst düzey öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğini yeterince açıklayamaması, bilişsel

öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme gibi yaklaşımların önemini daha çok artırdığı söylenebilir.

Günümüzde bireylerin eğitime dair ihtiyaçları, artan bireysel farklılıklar nedeniyle beklentileri ve problemleri eğitimde yeni yaklaşımlarının su yüzüne çıkmasına ortam hazırlamıştır. Çünkü bilginin hazır bir şekilde alındığı davranışçı öğretim yöntemlerinin günümüz koşullarına uygun bireyler yetiştirmede yeterli olmadığı görülmüştür. Oysaki modern insanın günümüz koşullarında en etkili bir şekilde yol alabilmesi için kısa sürede elde edilen bilgiyi uygulamaya çevrilebilme yeteneğine sahip olması önemli bir ihtiyaç olmuştur. Küreselleşen dünyada eğitimin önemli iki unsuru olan öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları da sayılan faktörler sebebiyle değişime uğrayarak eğitim programlarının ve eğitim ortamı özelliklerinin güncellenmesine yol açmıştır. Bireylerin bu değişimlere ayak uydurabilmeleri ve kendilerini her açıdan geliştirebilmeleri beklenmektedir. Bu yüzden eğitim programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında yeni arayışlara gidilmiştir. Bu arayışlardan birisi de yapılandırmacılık olmuştur (Oğuz, 2008, s. 368; Teyfur ve Teyfur, 2012; Yazar, 2019). Yapılandırmacı öğrenme anlayışı gibi yeni arayışlara gidilmesinde, bilişsel öğrenme anlayışına sahip bilim insanlarının yapmış olduğu araştırmalarda ortaya koyduğu sonuçlar ana faktör olmuştur (Yager, 1991);

- Bireylerin büyük bir kısmının doğa hakkında yanlış anlamaları vardır; öğretmen merkezli anlayışta eğitim bu yanlış anlaşımaları değiştirmede etkisiz kalmaktadır.
- En yetenekli öğrencilerin çoğunun (örnek olarak üniversitelerin fizik ve mühendislik bölümü öğrencileri gibi) bilim hakkında ortalama lise öğrencisi kadar yanlışları vardır.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde standart başarı testleri yetersiz kalmaktadır. Standart başarı testlerinden yüksek alan öğrenciler genellikle ezberlemiş oldukları bilgi ve formülleri gerçek yaşam uygulamalarına başarılı bir şekilde transfer edememektedirler.

Yapılandırmacı anlayış esasında yeni olmamakla beraber bu anlayışın temelini felsefe ve psikoloji alanları oluşturmaktadır (Fosnot, 1992 akt. Erdem ve Demirel, 2002). Yaklaşık iki bin yıl önce Sokrates “bilgi sadece algıdır” derken felsefeci Vico insan yapısının karmaşık olduğunu, bu karmaşık yapının ise bireye has duygular ve saplantılar gibi

faktörlerle biçimlendiğini vurgulamıştır. Montessori ise öğretmen merkezli yaklaşımı temele alan sınıf düzenine karşı çıkmıştır (Şimşek, 2004).

Yapılandırmacılığın bir kuram olarak temelleri Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner, Goodman tarafından atılmıştır. Yapılandırmacılığın temelinde Piaget'in bilişsel alan çalışmaları ile Vygotsky ve arkadaşlarının sosyo-tarihsel çalışmaları vardır (Ocak, 2012). Bu anlayışın kökeninde pragmatik felsefe yer alırken özünde yaşamın sürekli değiştiğini ve her şeyin yeniden yapılandırılması gerektiği yatmaktadır (Fosnot ve Perry, 2005; Sönmez, 2008).

Milne ve Taylor (1995) yapılandırmacı anlayışın üç temel ilkesini şu şekilde açıklamıştır:

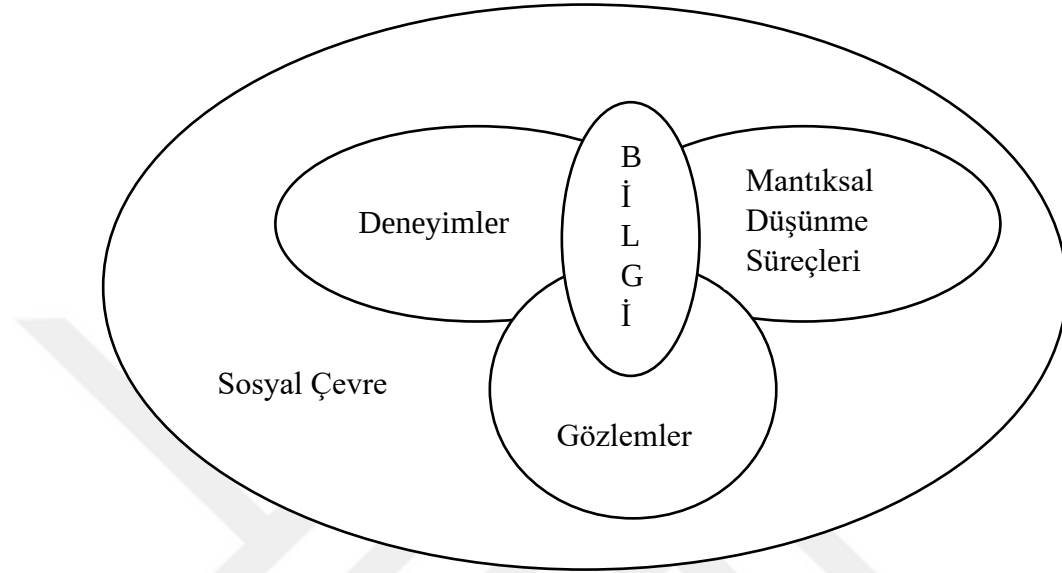
1. Öğrenme aşamasında bilgi, birey tarafından direkt olarak dış kaynaklardan alınmaz. Birey yeni bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek mevcut bilgileriyle yapılandırır. Yani bilgiyi eski deneyimlerinin üzerine inşa ederek oluşturur.
2. Mutlak bilgi kavramının yerine yaşayabilirlik kavramı getirilmelidir.
3. Bilginin inşasına dil aracılık eder ve bu inşa süreci sosyal ve kültürel bir süreçtir.

Yapılandırmacılık bilginin ve öğrenmenin doğasını ele almaktadır. Bu anlayışta bireylerin öğrenme süreçlerinin nasıl olduğu incelenirken bireylerin düşünme ve öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil olduğu kabul edilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2017, s. 131). Demirel (2020), yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili bir kuram olduğuna vurgu yaparak bilginin temelden kurulmaya dayandığını belirtmiştir. Rasmussen (1998) ise yapılandırmacılığın bilişsel bir teori olduğunu dile getirirken yapılandırmacılığı insanların çevrelerinde olup bitenler hakkında bilgi edinme süreçleri olarak açıklamıştır.

Yapılandırmacılara göre bilgi bireyin yaşantı ve tecrübeleriyle oluşmaktadır (Yurdakul, 2004). Yapılandırmacılık bireyin yeni yaşantılarını önceki yaşantılarıyla ilişkilendirdiği, zaten bildiklerine dayanarak yeni anlayışlar inşa ettiği bir yaklaşımdır (Sherman ve Kurshan, 2005). Akdemir (2019) bilginin bireylerin kendi deneyimleriyle oluşturulduğunu ve bireylerin bu süreçte aktif olduğunu, bilgiyi dışarıdan basit bir şekilde almadıklarını belirtmiştir (s. 53).

Yapılan araştırmalarda, yapılandırmacılıkta asıl önemli rolün öğrenende olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin öğretmenin aktarmış olduğu bilgiyi pasif bir şekilde ezber ve tekrar yöntemleriyle alamayacağı belirtilerek bunun yerine bilginin içselleştirme, yeniden

şekillendirme ve dönüştürmeyle yapılandırabileceği dile getirilmiştir. Bu içselleştirme, yeniden şekillendirme ve dönüştürme adımları ise öğrencinin yeni öğrendiklerini halihazırda var olan bilgileriyle ilişkilendirme süreci olarak açıklanmıştır (Brooks ve Brooks, 1999; Duffy ve Jonassen, 1992). Açıklamalardan hareketle yapılandırmacı anlayışın uygulandığı bir ortamda bilginin ve öğrenmenin oluşma süreci Şekil 2.2.'de paylaşılmıştır:



Şekil 2.2. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve öğrenmenin oluşumu

Not: Şekil örneği "Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10), 73-94." künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Uzun yıllar boyunca gerek dünyada gerek ülkemizde öğrenme ortamları öğretmen merkezli anlayışa göre oluşturulmuştur. Öğrenme ortamlarının bu şekilde düzenlenmesinde en büyük etken pozitivist paradigma anlayışları olmuştur. Yani bireyden çok nesneye değer atfedilmiş, sürece değil sonuca önem verilmiş ve bireyin içsel süreçleri göz ardı edilmiştir. Bu anlayış öğrenme ortamlarına da yansımıştır. Öğretmen merkezli öğrenme ortamlarının baskın olduğu sınıflarda öğrencilerin oturma düzeninden sınıf içi etkileşime, öğrenci-öğretmen rollerinden uygulanan öğretim yöntem, ilke ve tekniklerine, değerlendirilme süreçlerine kadar öğrenciler bir birey olarak göz ardı edilmiştir.

Küreselleşen dünya anlayışının bireyselleşmeye verdiği önemle birlikte bu öğretmen merkezli anlayışın artık etkililiğini yitirdiği, okullardaki öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli olarak hazırlanmasının daha etkili olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır.

Arslan (2007) bu durumu öğrencinin bilgiyi almada pasif olduğu bir öğretim ortamında 21. yüzyıl insanının yetiştirilemeyeceğini vurgulayarak açıklamıştır. Aynı zamanda öğretim programlarının yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanması gerektiği ve öğretmenlerin öğretim ortamlarını yapılandırmacı anlayışa göre şekillendirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretimden çok öğrenmeye odaklanan yapılandırmacı anlayışta öğrenme ortamlarının yapılandırmacı anlayışın ilkelerine paralel bir şekilde hazırlanması esas alınmıştır. Alkan ve diğerlerine (1995) göre yapılandırmacı öğretim ortamlarının şekillendirilmesi sürecinde öğrencilerin bilgiyi ve anlamı en etkin bir şekilde yapılandırabilmesi için öğrenme ortamlarının en etkin bir şekilde tasarlanması oldukça önemlidir (akt. Yurdakul, 2004). Cunnigham, Duffy ve Knuth (1993) ile Knuth ve Cunnigham (1993) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının hazırlanması sürecinde yedi temel ilkeye dikkat çekmiştir (akt. Honebein, 1998):

1. *Bilginin yapılandırılma sürecinde öğrencinin deneyim kazanması önemli bir etkindir.* Öğrenciler araştırdıkları alandaki bir konuyu nasıl öğrenecekleri ve problem çözme yöntemlerini belirleme konusunda birincil sorumluluğu üstlenmektedirler. Öğretmen bu süreçte rehber konumundadır.
2. *Öğrenciler çoklu bakış açısı kazanmaları için teşvik edilmelidir.* Gerçek dünyada nadiren sorunların tek bir çözümü vardır. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin sorunları anlayacak ve bu sorunlara birden farklı bakış açısıyla yaklaşacak şekilde hazırlanması önemlidir.
3. *Öğrenme günlük hayatla ilgili bağlama yerleştirilmelidir.* Öğrenme ortamlarında işlenecek ders içerikleri öğrencileri günlük hayatın bağlamından koparmamalıdır. İçerik öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayata transfer edebileceği şekilde olmalıdır. Bu şekilde öğrenme ortamı okul dışına da çıkacaktır.
4. *Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alması teşvik edilmelidir.* Bu ilke yapılandırmacı öğrenmenin öğrenci merkezliliğini göstermektedir. Öğrenme ortamlarında öğretmenden ziyade öğrenci aktif rol alarak görev ve sorumluluklarını üstlenecektir.
5. *Öğrenme sürecinde sosyal deneyimlere de yer verilmelidir.* Entelektüel gelişim sosyal etkileşimlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Öğrenme ortamlarında

öğrenme öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iş birliğini yansıtmalıdır.

6. *Çeşitli sunuş yollarının kullanımı teşvik edilmelidir.* Öğretim ortamlarında sözlü ve yazılı iletişim sık sık kullanılmaktadır. Ancak sadece bu şekilde öğrenmek öğrencinin dünyayı nasıl gördüğünü sınırlayabilmektedir. Öğrencilerin daha zengin bir deneyim sağlayabilmesi için video, bilgisayar, fotoğraf gibi araçların da kullanımı sağlanmalıdır.
7. *Bilginin yapılandırılması sürecinde öğrenenlerin öz farkındalığı teşvik edilmelidir.* Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler nasıl öğrendiklerini öğrenirler. Öğrencilerin bu süreçte nasıl ve neden öğrendiklerini açıklamaları beklenir.

Öğretim ortamlarının tasarlanması aşamasında öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri ve bilişsel yapılarını en iyi konuma getirmelerini sağlayacak etkinliklerin oluşturulması önemlidir. Bu yolla öğrenciler bilgiye ulaşmada konuya değişik açılardan bakarak farklı öneriler sunabilecek, oluşturulan bilgiyi resim, grafik gibi araçlara dönüştürerek öğrenmelerin kalıcılığını sağlayabileceklerdir (Herne, 2000, akt. Oğuz, 2008, s. 373).

Wilson (1996) yapılandırmacı öğretim ortamını öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma sürecinde çeşitli araçları ve bilgi kaynaklarını kullanarak birlikte çalıştıkları, bilgiyi toplayıp yorumladıkları, problem çözme yollarını kullandıkları ve birbirlerini destekledikleri bir ortam olarak ifade ederken (akt. Lefoe, 1998), Şimşek (2016) öğrencilerin bu öğretim ortamlarında grup tartışmalarıyla fikirlerini arkadaşlarıyla paylaştığı ve bilgiyi sorguladığını aktarmıştır. Yager (1991) yapılandırmacı anlayışın hakim olduğu sınıflarda aktif rolün öğrencide olduğunu ve öğretmenin öğrenciye bilgiye ulaşmasında rehberlik ettiğini belirtirken öğrenme sürecinde dil ve iletişimin önemini vurgulamıştır. Erdem ve Demirel ise (2002) demokratik bir öğrenme ortamında öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sıkıntıları öğretmen rehberliğinde çözerek hayatlarının geri kalanında kullanabilecekleri bilgiyi oluşturduklarını ifade etmiştir.

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere onların tecrübelerine dayalı bir öğrenme ortamı düzenlenmeli ve bu öğrenme ortamlarında öğrencinin bilgiyi edinmeye dair sorumlulukları kendisinin almasına ve ders hakkında geri bildirimlerde bulunmasına önem verilmelidir (Özden, 2003, akt. Şimşek, 2016, s. 346) Öğrenci derse dair kendi sorumluluklarını alırken aynı zamanda öğrenme sürecinin değerlendirmesine de

katılmaktadır (Selly, 2000). Öğrenci hem kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak hem de kendi değerlendirmelerine katılarak derslerine daha özverili bir şekilde çalışmakta ve öz disiplinini daha kolay bir şekilde sağlayabilmektedir. Bu sayede öğrenme ortamlarında öğrenme sürecine dair kontrolü eline alan öğrenci dikkat dağınık unsurlardan daha az etkilenmekte ve hedeflerini ertelemekten onlara daha disiplinli bir şekilde ulaşabilmektedir.

Bu bilgiler ışığında yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli öğrenme ortamları üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek ve öğretmen merkezli öğretim ortamlarıyla arasındaki farkı görebilmek için Brooks ve Brooks (1999) tarafından hazırlanan Tablo 2.1. sunulmuştur (s. 17):

Tablo 2.1. *Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması*

Öğretmen Merkezli Öğrenme Ortamları	Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları
Öğrenme temel becerilere vurgu yapılarak parçadan bütüne doğru gerçekleşir.	Öğrenme büyük kavramlara vurgu yapılarak bütünden parçaya gerçekleştirilir.
Uygulamadaki programın sınırları dışına çıkılmaz.	Öğrenci sorularının takibi çok değerlidir.
Programlar uygulanırken genel olarak kitaplara bağlı kalınır.	Program etkinlikleri genel olarak birincil veri kaynaklarına dayanır.
Öğretmen öğrencileri boş bir levha gibi görür. Öğretmenin ana hedefi programlar vasıtasıyla kendi bilgilerini öğrencilere aktararak bu boş levhayı doldurmaktır.	Öğrenciler dünya hakkında teorileri olan düşünürler olarak görülür.
Öğretmen genel olarak anlatım yöntemini kullanır. Bu yöntemle birlikte öğrencilerin bilgileri öğrenmesini sağlar.	Öğretmen öğrenme ortamında öğrencilere aracılık ederek onlarla etkileşimli bir şekilde hareket eder.
Öğrencilerin değerlendirilme süreci testlerle sağlanır. Ürün değerlendirmesi yapılır.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimle iç içedir. Yani değerlendirmeler öğrenci gözlemleri, öğrenci sunumları ve portfolyoları aracılığıyla yapılmaktadır.
Öğrenciler çoğunlukla tek başına çalışırlar.	Öğrenciler genellikle grup şeklinde çalışırlar.

Yapılandırmacılığın eğitim ortamındaki Tablo 2.1.’deki özelliklerinden hareketle öğrenci görüşlerine göre yapılandırmacı sınıf ortamı şu şekildedir (Erdem, 2001):

- Öğrencilerin iş birlikli bir yaklaşım benimseyerek grup çalışmalarına katıldığı, bu çalışmalarla sorumluluk alma becerisini arttırdığı, görüşlerini diğer arkadaşlarıyla

tartıştığı, konularla ilgili çalışmalar yaptığı, derste aktif bir rol aldığı ve öğrenmeyi okul dışına taşıdığı bir sınıftır.

- Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini önemseydiği, öğrenmeyi zorlaştırmaktan ziyade kolaylaştırdığı, ezberden kaçındığı, konuyla ilgili çeşitli uygulamaları düzenleyerek öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarına dokunduğu bir sınıftır.
- Yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğrenme yapılandırmacı etkinliklerle gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı etkinlikler ise bilginin kolayca akla geldiği, kavramlar arası ilişkileri öne çıkaran beyin fırtınasına önem veren, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren, bilgilerin günlük hayata transfer edilmesini kolaylaştıran, problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyici etkinliklerdir.

2.1.8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenci Roller

Erdem ve Demirel (2002) yapılandırılmış öğrenme ortamında öğrenci rollerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenciler bilgiyi oluştururken öğrenme içeriğiyle etkileşime geçer ve bütün parçalarını yorumlar. Bu parçalardan anlamlı bir bilgi oluşturur.
- Öğrenciler bilgiyi edinme sürecinde adeta bir madenci gibi çalışarak derinlemesine araştırmalar yapar ve bir müfettiş gibi soruşturmalar yaparak bilgiyi özümser.
- Öğrencinin ne öğrendiği önemli olmakla birlikte öğrendiği şeyi neden ve nasıl öğrendiği daha önemlidir.
- Öğrenci tez vakitte birden çok bilgiyi öğrenmeye çalışmaz. Bunun yerine az bilgiyi derinlemesine çalışır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenmesinden sorumlu olması yapılandırmacı yaklaşım için önemli bir ilkedir. Bu yaklaşımda öğrenci neyi, ne zaman öğreneceğine ve öğrenmenin nasıl oluşacağına kendi karar verirken bu süreçte öğrenci yine öğrenme ihtiyaçlarının ne şekilde karşılanacağını kendi belirlemektedir. Bu yüzden öğrencilerin bu becerilere sahip olabilmeleri için araştırmalar yapmaları, kendi kararlarını vermesi ve kendi gelişimlerini değerlendirmeleri gerekmektedir (Yurdakul, 2005).

2.1.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğretmen Roller

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının Türk eğitim tarihindeki geçmişi çok gerilere gitmemektedir. Türkiye’de öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temele alınması 2005-2006 yıllarından sonra olmuştur. Yani aslında günümüzde öğretmenlik mesleğine yeni adım atan bireylerin hemen hemen hepsi bu yapılandırmacı anlayışının ilk ürünleridir. Yapılandırmacı anlayışın ilk ürünü olan bu öğretmenleri eğitenler ise öğretmen merkezli yaklaşımla yetiştirilmiştir ve yeni yetişen öğretmenler her ne kadar yapılandırmacı anlayışla eğitilmiş olsalar dahi bu durumdan dolayı onlarda da öğretmen merkezli eğitim anlayışının izleri görülebilmektedir. Bundan dolayı yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin rollerini tam anlamıyla bilmesi yapılandırmacı yaklaşımın en etkin bir şekilde uygulanabilmesi için çok önemlidir.

Bilginin öğrenciler tarafından yapılandırıldığı bu süreçte yapılandırmacı öğretmene büyük görevler düşmektedir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrenci için kişisel önemi olan, başarılabilecek görevler ve çözülecek problemler etrafında öğrenme fırsatı yaratırken (Reeves ve Reeves, 1997), öğrencinin problem çözme ve kendini sorgulama becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Collins, 1985). Aynı zamanda öğrencilerin hatalarını onların gelişim düzeyinin bir yansıması olarak görür (Wood, 1995 akt. Biggs, 1996). Öğretmen bu süreçte doğrudan yol öneren rolde değil, öğrenciler için rehber konumdadır ve bu rehberlik göreviyle öğrencilerin çözüm yollarını kendisinin bulmasını sağlar, problemlere, olgu ve olaylara birçok perspektiften bakabileceği etkinliklerin olduğu öğrenme ortamları sunar. Bu öğrenme ortamlarında öğrencinin bireysel olarak çalışmasından ziyade grupta çalışmasını ve onlarla tartışmasını sağlar (Sönmez, 2008). Bu sosyal etkileşim ortamında öğretmen zaman zaman öğrencilere sürprizler yapar (Wood, 1995 akt. Biggs, 1996). Böylelikle öğrenciler arasındaki iletişimi en iyi şekilde etkin kılmaya çalışır.

Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin geçmişine, bu geçmişte gelişen anlayış ve inançlarına saygı duyar, ihtiyaçlarını anlar. Öğrencilerin yapılandırılmış görevlere katılmalarını sağlayarak mevcut inanç ve ihtiyaçlarını belirlemelerini, bunlara meydan okumalarını sağlar. Bu şekilde öğrencilerin hayata dair kendi fikirlerinin oluşmasına yardımcı olur (Richardson, 2003).

Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı öğretmen rollerini şu şekilde sıralamıştır: (s. 103-118):

- Öğrencilerin kendi kendine hareket etmesini destekler ve onları bu yönde cesaretlendirir.
- Öğrenme ortamlarında etkileşimli fiziksel materyalleri ve birincil kaynakları kullanır.
- Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bilişsel taksonominin üst basamaklarını kullanabilecekleri şekilde tasarlar. Böylece öğrenciler salt bilgiyi ezberlemekten ziyade bu bilgiyi sorgular, sentezler ve değerlendirir.
- Dersi yönlendiren sadece öğretmen değildir. Öğretmen öğrencilerin dersi yönlendirmesine, dersin öğretim stratejileri ve içeriğini değiştirmesine izin verir.
- Öğretmen ders ile ilgili kendi anlayışını paylaşmadan önce öğrencilerin o konuya ait kendi anlayışlarını sorgular.
- Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimine çok önem verir. İletişim kurmayı ve geliştirmeyi teşvik eder.
- Öğrencilere kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin lateral düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrencileri konuları değişik açılardan görebilmeleri için tartışmaya sevk eder.
- Soru sorduktan sonra öğrencinin cevap vermesi için ona ihtiyacı olan zamanı tanır.
- Öğrencilere bilgiyi yapılandırabilmeleri ve metaforlar kurabilmeleri için gerekli zamanı sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek için onların doğal merakını besler.

2.1.10. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Sınıf Yönetimi

Uzun yıllar boyunca öğretmen merkezli anlayışın öne çıktığı Türk eğitim sisteminde sınıf yönetimi de öğretmen merkezli anlayışlarla sağlanmıştır. Öğretmen sınıfı yöneten, kuralları oluşturan, dersin işlenişinde kontrolü elinde tutan bir kişiye öğrenciler ise öğretmenin direktiflerini dinleyen pasif konumda bireyler olmuştur. Öğrenme ortamları ise öğretmenin sınıfı kolay bir şekilde yönetebilmesi ve disiplini sağlayabilmesi amacıyla tek sıra düzeniyle oluşturulmuş bir şekildedir. Yapılandırmacı anlayışın sınıflara dahil olmasıyla birlikte sınıf yönetimi yöntemlerinde de değişimler olmuştur. Rogers ve Frieberg (1994)

yapılandırmacılığın hakim olduğu öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin şu şekilde olduğunu vurgulamıştır (akt. Garrett, 2008):

- Liderlik paylaşılır.
- Sınıf yönetimi rehberliğin bir şeklidir.
- Öğrenciler sınıfın işleyişini kolaylaştıran kişilerdir.
- Öğrenciler kendi öz disiplinlerini sağlar.
- Tüm öğrenciler sınıf yönetiminin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Sınıf kuralları öğrenciler ve öğretmenler tarafından iş birliğiyle bir sözleşme şeklinde geliştirilir.
- Ödüller çoğunlukla içseldir.
- Öğrenciler sınıfın sorumluluklarını paylaşır.

Yapılandırılmış öğrenme ortamlarında öğrenme sürecinin kontrolü öğrenenindedir. Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılır ve bu sürecin sorumluluğunu alır. Aynı zamanda bu sorumluluğu sınıf arkadaşlarıyla da paylaşır. Öğrenme ortamında bilginin yapılandırılması sürecine grup etkinlikleriyle katılır. Öğretmenin rehberliğinde grup çalışmaları ve grup tartışmalarıyla bilgi oluşturulur, şekillendirilir ve hazır hale getirilir. Bu etkenlerden hareketle sürecin merkezinde olan öğrenci aldığı sorumlulukla birlikte öz disiplini de sağlamaya başlar. Akademik görevlerini zamanında ve aksatmadan tamamlar.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Akademik Erteleme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2009) çalışmasında lisans öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonunda katılımcıların %52’sinin kendilerini erteleyenler olarak etiketlediğini, %48’inin ise ertelemeyenler olarak etiketlediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırma bulgularına göre öğrencilerin sınıf düzeyinin akademik erteleme davranışını anlamlı bir şekilde etkilemediği saptanmıştır.

Tekin Akdemir (2013) tez çalışmasında ortaokul öğrencileriyle çalışmış ve ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonunda günlük internette geçirilen sürenin akademik erteleme düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin günde iki ile beş saat arası internette vakit harcadığı, düşük seviyede akademik erteleme davranışında bulunan

öğrencilerin ise günde bir saatten az internette vakit harcadığı araştırmanın bir diğer sonucudur.

Gürültü (2016) tez çalışmasında lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 493 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda ailesi sosyoekonomik yönden üst düzeyde olan öğrencilerin sosyal medyada daha fazla kullandığı saptanmıştır. Katılımcıların akademik erteleme seviyelerinin orta düzeyden fazla olduğu, aile gelir durumu düşük düzeyde olan öğrencilerin orta düzey gelire sahip öğrencilerden daha çok akademik erteleme davranışı sergilediği, sınıf düzeyi bakımından öğrencilerin lisenin ilk yıllarında erteleme davranışı sergilemedikleri, 11. ve 12. sınıflarda daha fazla erteleme davranışında bulundukları, sosyal medyada iki saat üstünde vakit harcayan öğrencilerin daha çok akademik erteleme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kürkçü (2017) Tokat ilinde ortaokullarda öğrenimlerine devam eden ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını sınıf düzeyine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 500 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma sonunda 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özzorlu (2018) tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonunda ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu, sınıf düzeyinin yükselmesiyle öğrencilerdeki akademik erteleme düzeyinin de yükseldiği saptanmıştır.

Akkuş (2018) çalışmasında ortaokullarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik erteleme davranışları ve Facebook kullanım düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonunda Facebook kullanımının akademik erteleme davranışını etkilediğini ve sosyal medyada daha fazla vakit geçiren öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Durdu (2019) tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli faktörler bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin genelinin akademik erteleme davranışlarının kendilerini çok az yansıttığını düşündükleri, öğrencilerin sınıf düzeyinin ve ailenin sosyoekonomik

düzeyinin öğrencilerdeki akademik erteleme sıklığını anlamlı bir şekilde etkilemediği saptanmıştır.

Günay (2019) tez çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklıkları ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler sosyal medyaya orta düzeyde ilgi göstermektedirler ve akademik erteleme düzeyleri orta düzeydedir. Araştırmanın bulgusu internette geçirilen süre ile akademik erteleme davranışı düzeyi arasındaki anlamlı farklılıktır. Buna göre internette geçirilen süre arttıkça akademik erteleme davranışı düzeyi de artmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklıkları ve akademik erteleme düzeyleri arasında pozitif ve çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklıkları arttıkça akademik erteleme düzeyleri de artmaktadır.

Özzorlu ve İnan Kaya (2019) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya ortaokul öğrencilerinden toplam 511 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bulundukları sınıf kademesi arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eravcı Özcan (2020) tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını çeşitli ilişkilerle açıklamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu öğrenimlerini ortaokullarda sürdüren toplam 590 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sonucunda örneklem grubundaki öğrencilerin %40,8'nin bir ile üç saat arasında akıllı telefon kullandığını ve %32'sinin akıllı telefonlarını müzik dinleme ve video seyretme amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan sınıf seviyesinin arttıkça akademik erteleme davranışı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kıbaroğlu (2020) tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Ankara'nın Altındağ ilçesinde öğrenimlerine devam eden 500 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi bağlamında elde edilen verilerde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulundukları tespit edilmiştir.

Çavdar (2020) tez çalışmasında araştırmaya katılan 11-14 yaş arası 493 ortaokul öğrencisi ile çalışmış ve akademik ertelemeyi çeşitli sosyo demografik özellikler bakımından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme davranışında bulundukları saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaşları ile akademik erteleme sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yaşı arttıkça akademik erteleme sıklıkları da artmaktadır.

Türkadi Gervan ve Kadioğlu Ateş (2023) çalışmasında ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin internet bağımlılığı ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 642 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri “Sorumluluk ve tercih etme” boyutunda ortalama puan olarak 2.44, “Çevre ve hisler” boyutunda ortalama puan olarak 2.43 ve ölçeğin genelinde ortalama puan olarak 2.43 çıkararak ölçeğin boyutları ve genelinde nadiren akademik erteleme davranışında bulundukları yapılan istatistiki hesaplamalar sonucu elde edilmiştir. 5. sınıf öğrencileri sorumsuzluk ve tercih etme davranış düzeyinde 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden, çevre ve hisler ile genel akademik erteleme düzeyinde 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

2.2.2. Akademik Erteleme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rosário ve diğerleri (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerin öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkiyi incelemiştir. Araştırma iki bağımsız örneklem grubundan oluşmaktadır. Örneklem grubunu 7., 8. ve 9. sınıflarda eğitimlerine devam eden 580 ve 809 öğrenci oluşturmaktadır. Her iki örneklem grubunda da benzer bulgular elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyi ve başarısızlıkları arttıkça erteleme eğilimleri artmaktadır.

Steel ve Ferrari (2013) yapmış oldukları küresel ölçekli çalışmanın örneklem grubunu 16.413 yetişkin birey oluşturmuştur. Araştırmada bireylerin erteleme davranışları bireylerin yaş, cinsiyet vb. durumlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonunda bireylerinin yaşlarının artmasıyla erteleme düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

He (2017) çalışmasında Bristol Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını birçok değişken açısından incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin %97’sinin çeşitli seviyelerde akademik erteleme davranışında bulundukları, bu öğrencilerin %48’inin “çok sık” veya “her zaman” akademik

erteleme yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu öğrencilerin yaşları ve akademik erteleme davranışı puanların birbiriyle negatif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu şeklindedir. Yani öğrencilerin yaşı arttıkça akademik erteleme davranışları azalmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin sosyal medyada geçirdiği saat süresinin akademik erteleme puanlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu araştırmanın diğer bulgularındandır. Sosyal medyada daha fazla süre harcayan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışında bulundukları tespit edilmiştir. Akademik ertelemenin başlıca nedenleri arasında tembellik, motivasyon eksikliği, internette çok fazla vakit harcanması, işin zorluğu gösterilmiştir.

Cevállos-Bósquez, Larzabal-Fernandez, Mayorga-Lascano ve Moreta-Herrera (2021) çalışmasında öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu yaşları 10 ile 17 arasında değişen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonunda sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri noktasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin iyi ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışında bulundukları araştırmanın sonucudur.

Caratiquit ve Caratiquit (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile uzaktan öğrenmedeki akademik başarı arasındaki ilişkinin akademik ertelemenin aracılık ettiği dolaylı etkisini incelenmiştir. Örneklem grubunu Cagayan, Filipinler’de öğrenimlerine devam eden 223 Filipinli öğrenci oluşturmuştur. Bulgular sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerde sosyal medya kullanımı arttıkça akademik erteleme davranışında bulunma düzeyleri de artmaktadır.

2.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Doğanay ve Bal (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlerle incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları üst seviyede çıkmış, sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir fark bulunmuş, bu farkın sosyo-ekonomik açıdan daha üst düzeyde olan okullar lehine olduğu saptanmıştır.

Baş (2012) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını farklı değişkenler yönünden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ortaokullarda öğrenim gören toplam 346 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin orta düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerinde sınıf değişkeni yönünden anlamlı bir sonuç elde edilmemesi araştırmanın bir diğer sonucudur. Diğer yandan sınıf düzeyi değişkeni bağlamında öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması hesaplandığında 6.sınıf öğrencilerinin en olumlu algıya ve 8. sınıf öğrencilerinin en olumsuz algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya ait diğer bir sonuç ise öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında okulun yerleşim yeri yönünden anlamlı bir fark bulunduğu sonucu olmuştur. Bu fark merkez bölge okullarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin lehinedir. Merkez ve merkeze yakın bölgede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları kenar mahallede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Mengi ve Schreglmann (2013) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubundaki öğrenciler alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler bulunan okullardan seçilmiştir. Araştırmaya öğrenimlerine devam eden ortaokul öğrencilerden toplam 227 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf ortamının yapılandırmacı bir anlayışa sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Çavuş ve Yılmaz (2014) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek ve farklı değişkenlerle açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmaya ait veriler hem nicel hem nitel araştırma yöntemleriyle toplanmıştır. Nicel veriler ortaokullarda öğrenimlerine devam 545 öğrenciden toplanmış olup nitel veriler ise 73 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki öğrenme ortamlarını çok yapılandırmacı olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerinin ikamet edilen yer (ilçe merkezi, belde, köy) değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı şeklindedir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının 5. ve 6. sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, bu farkın 6. sınıf öğrencileri lehine olduğu

belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının dersteki akademik başarı düzeyine anlamlı farklılık gösterdiği analiz edilmiştir.

Zorlu ve Zorlu (2015) çalışmasında öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin sınıf seviyesine göre düzeylerini ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Erzurum ilinde öğrenimlerine devam eden 289 ortaokul öğrencisi ve beş fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan analizler sonrasında 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeylerinin en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmede ise öğretmenlerin 7. ve 8. sınıflarda öğrenme ortamlarını hazırlamada 5. ve 6. sınıflara göre daha zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Polat (2017) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin algılarına göre okulların ne kadar yapılandırmacı öğrenme ortamlarına sahip olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma boylamsal bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubunu 2011-2014 yılları arasında Muş ilinde öğrenimlerine devam eden toplam 2526 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerden dört yılda alınan veriler ışığında yapılandırmacı öğrenme ortamına sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuş, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu analiz edilmiştir.

Yiğit, Alpaslan, Cinemre ve Balçın (2017) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerini okulun konumu ve sınıfın kalabalıklığı bağlamında incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ortaokullarda öğrenim gören toplam 1882 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri orta ile yüksek seviye arasında çıkarken, okul konumuna göre bir farklılık olduğu, bu farkın kırsal kesim lehine olduğu tespit edilmiştir. Kırsal kesimde öğrenim gören öğrenciler öğrenme ortamlarını şehirde öğrenim gören öğrencilere göre daha yapılandırmacı bulmaktadırlar. Araştırmanın bir diğer sonucu ise sınıfın kalabalıklığına göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Bu farklılık kalabalık olmayan sınıflar lehinedir.

Kalabalık olmayan sınıflarda olan öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri kalabalık sınıflarda bulunan öğrencilere göre daha yüksektir.

Aktemur (2019) tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma kapsamında toplam 770 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik kararsız bir tutumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik sıklık düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi bakımından 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 8.sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri 5. sınıf ile 7. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeyinden daha yüksek seviyededir.

Uslu ve Körükcü (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algı düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu ortaokullarda öğrenim gören toplam 205 öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan veriler Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (Küçüközer ve diğ., 2012) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin “dünyayı öğrenme” boyutunun ortalaması 3.23, “bilimi öğrenme” boyutunun ortalaması 3.43, “düşünceleri ifade etme” boyutunun ortalaması 2.94, “öğrenmeyi öğrenme” boyutunun ortalaması 2.70, “iletişim kurmayı öğrenme” boyutunun ortalaması 3.38 olarak analiz edilmiştir. Ölçeğin genel ortalaması ise 3.13 şeklindedir. Diğer yandan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark 6. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında 8.sınıf öğrencileri lehinedir. “Bilimi öğrenme” boyutunda 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında farkın 8. sınıf öğrencileri lehine olduğu, “düşünceleri ifade etme” boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 8. sınıf öğrencileri lehine olduğu, “dünyayı öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “iletişim kurmayı öğrenme” boyutlarında öğrencilerine sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu ve Altın (2020) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini Matematik, Sosyal Bilgiler- İnkılap Tarihi ve İngilizce dersleri bağlamında sınıf düzeyi ve not ortalaması gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada 120 ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırma sonunda

ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeylerinin sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte aritmetik değerler bağlamında 6. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeyinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kurt ve Bayar (2020) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde beş farklı ortaokulda öğrenimlerine devam eden 206 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları algılarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile fen bilgisi dersine katılımları arasındaki ilişkiyi yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı çıkmıştır.

Sarıtaş ve Kılınç (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirmelerini bazı değişkenlere göre açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç ortaokulda öğrenimlerine devam 259 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri yeterli seviyede yapılandırmacı şeklindedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Düşündürten alt boyutuna göre sosyo-ekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark bulunmuş olup bu fark yüksek düzey sosyo-ekonomik çevreye sahip okul lehinedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamazken yüksek düzey sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin ortalamaları diğer sosyo düzey okullarda öğrenimlerine devam eden öğrenci ortalamalarına göre daha yüksektir.

Kuzucu (2022) tez çalışmasında ortaokuldaki müzik derslerini yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ili Etimesgut ilçesinde yapılmış ve araştırmanın örneklemini 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 3843 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılardan veriler Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (Küçüközer ve diğ., 2012) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları boyutlar bazında “öğrenmeyi öğrenme” boyutunda düşük, “bilimi öğrenme” ve “düşünceleri ifade etme” boyutunda orta, “iletişim kurmayı öğrenme” boyutunda yüksek şeklindeyken genel ortalama

düzeyinde ise orta düzeydedir. Sınıf düzeyi değişkeni bakımından bazı boyutlarda (dünyayı öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurmayı öğrenme) anlamlı fark olduğu tespit edilirken “Dünyayı Öğrenme” faktöründe farklılık yaratan sınıfın 6. sınıf olduğu, “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktöründe, “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe ve “İletişim Kurmayı Öğrenme” faktörlerinde ise farklılık yaratan sınıfın 8. sınıf olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli bakımından sınıf düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

2.2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Moustafa, Ben-Zvi-Assaraf ve Eshach (2013) çalışmasında yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerinin ve temelindeki mekanizmaların ortaokul öğrencilerinin algılarında nasıl ifade edildiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İsrail’deki ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 8. ve 9. sınıflardan toplam 840 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme ortamlarını yapılandırmacı olarak algıladığı tespit edilmiştir.

Zeidan (2015) çalışmasında Filistinli üniversite öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Bilim Fakültesinde öğrenimlerine devam 125 erkek ve 101 kadın öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda katılımcıların öğrenme ortamlarını tercih ettikleri ortamlara göre daha az yapılandırmacı olarak algılama eğiliminde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğine verdikleri yanıtlarda istatistiksel olarak sınıf düzeyi bakımından yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları algılarında birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında öğrenme düzeyine bağlı olarak dördüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ebrahimi (2015) çalışmasında İran’da öğrenimlerine devam eden İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenme ortamlarında Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin doğrulanmasını ve uygulanmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 622 İranlı İngilizce öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonunda İngilizce öğretmeni adaylarının daha fazla yapılandırmacı bir sınıf ortamını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Taylor (2023) öğrenimlerine Yeni Zelanda’da devam eden ortaokul öğrencilerinin fen alanına ilişkin algılarını iki yıl süren bir çalışmayla sunmuştur. Öğrencilerin algıları Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ilk yıl 327 öğrenci oluştururken ikinci yıl 362 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda Yeni Zelandalı ortaokul öğrencilerinin genel olarak mevcut sınıf ortamlarından memnun olmadıklarını, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin beş boyutu bakımından öğrencilerin mevcut öğrenme ortamlarından ziyade daha yüksek yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini bildirmişlerdir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; ortaokul öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile öğrencilerinden elde edilen verilere göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır ve bu amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2012, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Şanlıurfa ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evrenine ait öğrenci sayıları Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden edinilen bilgiler doğrultusunda Karaköprü ilçesinde toplam 12905 öğrenci, Haliliye ilçesinde toplam 31001 öğrenci ve Eyyübiye ilçesinde toplam 34636 öğrenci şeklindedir. Araştırma evreninin büyük olmasından dolayı araştırmada örnekleme yöntemi olarak oranlı tabakalı örnekleme yolu seçilmiştir. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.89). Bu amaçla hem okul müdürü görüşleri ve hem de alanyazındaki çalışmalardan (Karademir ve Doğan, 2019; Karademir ve Yurtseven, 2022) hareketle Karaköprü ilçesi üst sosyo-ekonomik düzey bölgesi, Haliliye ilçesi orta sosyo-ekonomik düzey bölgesi ve Eyyübiye ilçesi alt sosyo-ekonomik düzey bölgesi olarak belirlenmiştir. Evreni temsilen örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Büyükoztürk ve diğerlerinin (2020) hazırlamış olduğu evren-örneklem büyüklüğü tablosu baz alındığında Karaköprü ilçesinde toplam 12095 öğrenci için örneklem büyüklüğünün 370-624 değerleri aralığında, Haliliye ilçesinde toplam 31001 öğrenci için örneklem büyüklüğünün 379-651 değerleri aralığında ve Eyyübiye ilçesinde toplam 34636 öğrenci

için 381-655 değerleri aralığında olması gerektiği belirlenmiştir. Ardından ilçelerdeki sınıfların oranı evrene göre oranlanmış ve ilgili değerler Tablo 3.1.'de verilmiştir. Bu kapsamda Karaköprü ilçesi için 479 öğrenciye, Haliliye ilçesi için 519 öğrenciye ve Eyyübiye ilçesi için 470 öğrenciye ulaşılmış, toplam 1505 öğrenciden veriler toplanmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmemiş olup beşinci sınıf öğrencilerinin ölçekleri doldurabilmeleri için gerekli seviyede olmadığı düşünülmüştür.

Tablo 3.1. *Oranlı Tabakalı Örnekleme Yöntemine Göre Örneklem Sayısı*

Sınıf	Karaköprü			Haliliye			Eyyübiye		
	Evren	Örneklem	İlçedeki Oranı%	Evren	Örneklem	İlçedeki Oranı%	Evren	Örneklem	İlçedeki Oranı%
6.sınıf	4300	138	35	10865	160	35,04	12431	185	35,89
7.sınıf	4005	164	33	9967	201	32,16	11311	187	32,65
8.sınıf	3790	177	32	10169	158	32,80	10894	135	31,46
Toplam	12095	479	100	31001	519	100	34636	507	100

Tablo 3.1. incelendiğinde Karaköprü ilçesinde altıncı sınıf 138 öğrenci, yedinci sınıf 164 öğrenci ve sekizinci sınıf 177 öğrenci olmak üzere toplam 479 öğrenci; Haliliye ilçesinde altıncı sınıf 160 öğrenci, yedinci sınıf 201 öğrenci ve sekizinci sınıf 158 öğrenci olmak üzere toplam 519 öğrenci; Eyyübiye ilçesinde altıncı sınıf 185 öğrenci, yedinci sınıf 187 öğrenci ve sekizinci sınıf 135 öğrenci olmak üzere toplam 507 öğrenci kişisel bilgi formu ve ölçekleri cevaplandırmıştır.

Göç İdaresi Başkanlığı (2024) verilerine göre Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımında Şanlıurfa üçüncü sıradadır. Karademir ve Doğan (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde yoğunlaştığını bildirmiştir. Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı sınıflarda kalabalık mevcutlu Türkçe bilmeyen veya çok az bilen Suriyeli öğrencilerin, ölçek maddelerini tam dolduramadıkları anlaşılmış ve bu katılımcılar çıkarılmış ve uç veriler atılmıştır. Böylelikle ölçek maddelerini eksiksiz dolduran 1056 öğrenci verisi üzerinde analizler yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmeyi amaçlayan sorular içermektedir. Bu bağlamda formda öğrencilerin cinsiyeti, ailesinin mesleği ve sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin kendine ait odasının olması, kendine ait teknolojik araç-gereçlere sahip olması (Telefon, tablet, internet erişimi vb.) gibi sorular yer almıştır.

3.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Ocak ve Karataş (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği örnekleme bir il merkezinde yer alan ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için faktör analizi yapılmış ve ölçekten çıkarılan maddelerden sonra KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) değeri 0.950'ye yükselmiştir. Ölçeğin bütünlüğü için bakılan Barlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır [$p=0.000$, $p<0.050$]. Madde çıkarılma işlemleri sonrasında 2 faktör elde edilmiştir. Birinci alt boyutun toplam varyansa katkısı %34.080 iken; ikinci alt boyutun katkısı %23.952'dir. Faktör analizi sonucunda, elde edilen iki faktörün toplam varyansın %58.032'sini açıkladığı görülmüştür. Sorumsuzluk ve tercih etme ölçeğin birinci boyutu, çevre ve hisler ölçeğin ikinci boyutudur. İlk boyuttaki (sorumsluluk ve tercih etme) maddeler ölçeğin ilk altı maddesini oluştururken faktör yükleri 0.564 - 0.780 arasındadır ve Cronbach Alpha katsayıları 0.866'dır. İkinci boyuttaki (çevre ve hisler) maddeler ölçeğin son on üç maddesini oluştururken faktör yükleri 0.596 – 0.743 arasındadır ve Cronbach Alpha katsayıları 0.935'tir. Yapılan güvenirlik analizi sonucu Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının 0.946 olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ise “sorumsluluk ve tercih etme” alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0,589 ve “çevre ve hisler” alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.788 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.824 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (Constructivist Learning Environment Survey-CLES) Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilmiş Küçüközer, Kırtak Ad, Ayverdi ve Eğdir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği

örneklem grubunu bir ilde ortaokulda öğrenimlerine devam eden ve 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan toplam 619 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek 25 maddeden oluşmakta olup 5 boyutlu ve 5'li likert ölçek şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları ise dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespiti için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri .873 ve Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 4617.951 ($p < .001$) sonuçları çıkmış ve yirmi beş maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Bu maddeler toplam varyansın % 53.410'unu açıklamaktadır ve alt faktörlerde yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin geliştirildiği örneklem grubunda Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .847 şeklinde tespit edilmiştir.

Bu araştırmada dünyayı öğrenme alt boyutu Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .642, bilimi öğrenme alt boyutu Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .775, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme alt boyutu Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .683, öğrenmeyi öğrenme Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .797, iletişim kurmayı öğrenme alt boyutu Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .778 olarak belirlenirken ölçeğin genelinde ise Cronbach Alpha katsayısı 0.864 olarak analiz edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırma için veriler toplanmadan önce araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplamaya uygun ölçekler seçilmiştir. Ölçekler seçildikten sonra ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla gerekli izinler (Ek 6) alınmıştır. Ardından Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul Onayı (Ek 4) ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Ek 5) alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Aralık ayında Şanlıurfa ilinin Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye merkez ilçelerindeki ortaokullar ziyaret edilmiş ve ölçekler okul idaresinin ve ders öğretmenlerinin bilgisi dahilinde araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmacı ölçekleri dağıtmadan önce geçerli ve güvenilir sonuçlar alma amacıyla öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı hakkında bilgilendirme yapmıştır. Ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık yarım saat sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerinin analizi yapılmadan önce uygun analiz yöntemlerini belirleyebilmek amacıyla verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinden aldıkları puanlar doğrultusunda verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayıları belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği	.550	-.717
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği	.087	-.247

Tablo 3.2.'de araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinin değerlerinin .550 ile -.717 arasında, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin değerlerinin .087 ile -.247 arasında değiştiği ve ölçeklerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bununla birlikte, ölçeklerden elde edilen veri grubunun ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinde birbirine eşit ve akademik erteleme ölçeğinde ise birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen veriler normal bir dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı katsayısı hesaplanmış, yordama analizi için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde saçılma diyagramı incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre farklılaşma analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post-hoc testlerden Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler beşli likert tipi ölçeklerdir. “Akademik Erteleme” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” ölçek maddelerinin tepki kategorileri; “Hiçbir Zaman/Hemen Hemen Hiç” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Sık sık” (4), “Her Zaman” (5) şeklinde derecelendirilmiştir. 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçeğin en düşük ve en yüksek değer farkının (5-1), 5’e bölünmesiyle oluşan değer aralığı 0.80 olarak belirlenmiştir.

Buna göre; “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği” toplam ve alt boyutlardaki maddelere katılım sıklık düzeyleri;

1.00-1.79 arasındakiiler “Hiçbir Zaman”,

1.80-2.59 arasındakiiler “Nadiren”,

2.60-3.39 arasındakiiler “Bazen”,

3.40-4.19 arasındakiiler “Sık sık ”,

4.20-5.00 arasındakiiler “Her Zaman” şeklinde belirlenmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde örneklem grubundaki öğrencilerin kişisel bilgi formu ve ölçeklere vermiş oldukları cevapların, istatistiksel analizler sonrasındaki bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sıklık Düzeyi

“Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sıklık düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümüne yönelik yapılan analiz sonucu Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Akademik Erteleme Davranışlarının Sıklık Düzeyi*

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	Sıklık Düzeyi
Sorumsuzluk ve Tercih Etme	1056	2.00	.68	Nadiren
Çevre ve Hisler		1.93	.65	
Genel Akademik Erteleme		1.95	.59	

Tablo 4.1. incelendiğinde, öğrencilerin akademik erteleme ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları “sorumsuzluk ve tercih etme” boyutunda ($\bar{X} = 2.00 \pm .68$), “çevre ve hisler” boyutunda ($\bar{X} = 1.93 \pm .65$), akademik erteleme ölçeğinin genelinde ise ($\bar{X} = 1.95 \pm .59$) biçiminde olup her boyutta ve genelde maddelere katılım düzeyinin “nadiren” sıklık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini, akademik erteleme davranışlarını nadiren sergiledikleri biçiminde değerlendirdikleri söylenebilir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Sıklık Düzeyi

“Ortaokul öğrencilerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümüne yönelik yapılan analiz sonucu Tablo 4.2.’de sunulmuştur. Tablo 4.2.’de sunulan veriler incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlar bazında aritmetik ortalamaları; “dünyayı öğrenme” boyutunda ($\bar{X} = 2.94 \pm .90$), “bilimi öğrenme” boyutunda ($\bar{X} = 3.11 \pm 1.03$), “öğrenmeyi öğrenme” boyutunda ($\bar{X} = 2.67 \pm .97$), “iletişim kurmayı öğrenme” boyutunda ($\bar{X} = 3.03 \pm 1.03$) ve ölçeğin genel yapısında ($\bar{X} = 2.86 \pm .68$) biçiminde olup maddelere katılım düzeyinin “bazen” sıklık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin “bazen” gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Sıklık Düzeyi

	N	$\bar{X}$	Ss	Sıklık Düzeyi
Dünyayı Öğrenme	1056	2.94	.90	Bazen
Bilimi Öğrenme		3.11	1.03	
Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme		2.49	1.01	Nadiren
Öğrenmeyi Öğrenme		2.67	.97	Bazen
İletişim Kurmayı Öğrenme		3.03	1.03	
Genel Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Sıklık Düzeyi		2.86	.68	

Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlarından “düşüncelerini ifade etmeyi öğrenme” boyutunda ise aritmetik ortalama ($\bar{X} = 2.49 \pm 1.01$) biçiminde olup bu boyuttan “nadiren” sıklık düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının önemli bir göstergesi olan düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenme ortamını sorgulayabilme özelliğine araştırmanın yapıldığı okullarda öğrenci görüşlerine göre nadiren yer verildiği anlaşılmaktadır.

4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

“Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümüne yönelik yapılan korelasyon analiz sonucu Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Akademik Erteleme	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları
Akademik Erteleme	1	
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.323**	1

** $P < 0.01$

Tablo 4.3.’te görülen Pearson korelasyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilere göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi ile akademik erteleme davranışlarının gerçekleşme düzeyi arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r = -.323$ $p < .01$). Bu bulguya göre, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışlarının

gerçekleşme düzeyinin azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.10$) dikkate alındığında, akademik erteleme davranışları düzeyindeki değişikliğin %10'unun yapılandırmacı öğrenme ortamı değişkeni ile açıklandığı söylenebilir. Ancak bu durum diğer değişken içinde yorumlanabilir. Korelasyon analizi sonucunda neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı bulunmaz sadece değişkenlerin birlikte hangi yönde değiştikleri konusunda fikir verir.

4.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Alt Boyutları ile Akademik Erteleme Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

“Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin alt boyutları ile akademik erteleme ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümüne yönelik yapılan korelasyon analiz sonucu Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Akademik Erteleme Ölçeği Alt Boyutları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut		Sorumsuzluk ve Tercih Etme	Çevre ve Hisler	Dünyayı Öğrenme	Bilimi Öğrenme	Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme	Öğrenmeyi Öğrenme	İletişim Kurmayı Öğrenme
Akademik Erteleme Ölçeği	Sorumsuzluk ve Tercih Etme	1						
	Çevre ve Hisler	.572**	1					
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği	Dünyayı Öğrenme	-.171**	-.191**	1				
	Bilimi Öğrenme	-.313**	-.335**	.549**	1			
	Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme	-.040	-.078	.244**	.300**	1		
	Öğrenmeyi Öğrenme	-.164**	-.207**	.309**	.357**	.297**	1	
	İletişim Kurmayı Öğrenme	-.176**	-.213**	.277**	.359**	.248**	.404**	1

** $P<0.01$

Tablo 4.4.’te verilen Pearson Korelasyon Katsayıları incelendiğinde akademik erteleme ölçeğinin sorumsuzluk ve tercih etme boyutunun; yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin alt boyutlarından “dünyayı öğrenme” boyutu ($r=-.171$) ile düşük düzeyde

negatif yönde ilişki, “bilimi öğrenme” boyutu ($r=-.313$) ile orta düzeyde negatif yönde ilişki, “öğrenmeyi öğrenme” boyutunda ($r=-.164$) düşük düzeyde negatif yönde ilişki ve “iletişim kurmayı öğrenme” boyutu ile ($r=.176$) düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik erteleme ölçeğinin “çevre ve hisler” boyutu ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, “dünyayı öğrenme” boyutu ile ($r=-.191$) düşük düzeyde negatif yönde ilişki, “bilimi öğrenme” boyutu ile ($r=-.335$) orta düzeyde negatif yönde bir ilişki, “öğrenmeyi öğrenme” boyutu ile ($r=-.207$) düşük düzeyde negatif yönde ilişki ve “iletişim kurmayı öğrenme” boyutu ile ($r=-.213$) düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik erteleme ölçeğinin her iki boyutu ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “düşünceleri ifade etmeyi öğrenme” boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda akademik erteleme ölçeğinin boyutları ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin boyutları arasında anlamlı negatif yönde ilişki olduğu, bir başka ifade ile öğrencilerin akademik erteleme davranışları arttıkça yapılandırmacı öğrenme ortamları sıklık düzeylerinin azaldığı veya yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilir.

4.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçek Puanlarının Akademik Erteleme Ölçek Puanlarını Yordama Gücü

“Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçek puanları akademik erteleme ölçek puanlarının anlamı bir yordayıcısı mıdır?” alt probleminin çözümü için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	52.501	1.427	-	36.784	.000
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-0.215	0.019	-0.323	-11.080	.000
R = 0.323 R ² = 0.104					
F (1, 1054) = 122.763 p = .000					

Tablo 4.5. incelendiğinde basit doğrusal regresyon analizi sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçek puanının akademik erteleme ölçek puanları ile anlamlı orta düzeyde negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R=0.323$, $R^2=0.104$, $p<.001$). Buna göre yordayan değişken yapılandırmacı öğrenme ortamlarının gerçekleşme sıklık düzeyinin öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının %10’unu açıkladığı söylenebilir. Bir başka

ifade ile akademik erteleme davranışları ölçek puanlarındaki değişimin %10'u yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi ile açıklanabilmektedir. Standardize edilmiş ($\beta = -0.323$) ve t değerleri incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyinde meydana gelecek 1 (bir) birimlik artış, akademik erteleme davranışlarında 0.215 birimlik azalmaya neden olabilir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamının, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azalmasına etki ettiği söylenebilir.

4.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin “Bilimi Öğrenme” Alt Boyutunun Akademik Erteleme Davranışlarını Yordama Gücü

Akademik erteleme ölçeğinin alt boyutları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 4.4) akademik erteleme ölçeğinin alt boyutları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu, diğer boyutlarda ilişkinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutunun akademik erteleme davranışlarını yordama gücü incelenmiştir.

“Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutu akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt probleminin çözümü için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin “Bilimi Öğrenme” Alt Boyutunun Akademik Erteleme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	49.577	1.035	-	47.905	.000
Bilimi Öğrenme	-0.799	0.063	-0.364	-12.683	.000
R = 0.364 R ² = 0.132					
F (1, 1054) = 160.868 p = .000					

Tablo 4.6.'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutunun akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = 0.364$, $R^2 = 0.132$, $p < .001$) anlaşılmaktadır. Akademik erteleme ölçeğine ilişkin toplam varyansın %13'ünün yapılandırmacı öğrenme ortamları

ölçeğinin “bilimi öğrenme” boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği bilimi öğrenme boyutunda meydana gelen bir birimlik artış akademik erteleme davranışlarında yaklaşık 0.80 birimlik azalmaya neden olacağı söylenebilir.

4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

Araştırmanın “Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır? biçiminde ifade edilen alt problemin çözümü için yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları ile Akademik Erteleme Davranış Ölçeği Puanları Arasında Cinsiyete Göre Korelasyon Analizi Sonuçları*

Cinsiyet			Akademik Erteleme
Kız	Yapılandırmacı Ortamı	Öğrenme	-.324**
Erkek	Yapılandırmacı Ortamı	Öğrenme	-.291**

**P<0.01

Tablo 4.7. incelendiğinde, araştırmaya katılan kız öğrencilerin akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğine verdikleri puanlara göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-.324$, $p<.01$). Erkek öğrencilerin akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğine verdikleri puanlara göre ise, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-.291$, $p<.01$).

4.8. Sınıf Değişkenine Göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

“Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümü için yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Akademik Erteleme ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları Arasında Sınıf Düzeylerine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları*

Sınıf	Akademik Erteleme
6.Sınıf Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	-.317**
7.Sınıf Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	-.387**
8.Sınıf Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	-.236**

**P<0.01

Tablo 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğine verdikleri puanlara göre akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (6.sınıf: $r=-.317$, 7.sınıf: $r=-.387$, $p<.01$). 8. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğine verdikleri puanlara göre akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-.236$, $p<.01$).

4.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

“Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi ve akademik erteleme davranışları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümü için yapılan veri analizi sonuçları Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Öğrencilerin Akademik Erteleme ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Sınıf Düzeyi	N	Akademik Erteleme		Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
6.Sınıf	297	39.34	10.98	68.20	16.69
7.Sınıf	394	36.36	11.82	74.00	16.23
8.Sınıf	365	36.12	10.93	71.51	17.79
Toplam	1056	37.11	11.36	71.51	17.05

Öğrencilerin Akademik Erteleme ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Puanlarının sınıf düzeylerine göre hangi gruplar arasında farklılaştıklarını görmek için Tek Yönlü Varyans ANOVA (Scheffe) sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Öğrencilerin Akademik Erteleme ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA (Scheffe) Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme	Gruplar arası	2056.68	2	1028.34	8.074	.000*	6>7, 6>8
	Gruplar içi	134121.52	1053	127.37			
	Toplam	136178.20	1055				
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	Gruplar arası	5692.85	2	2846.42	5.420	.000*	7>6, 8>6
	Gruplar içi	301327.01	1053	286.16			
	Toplam	307019.86	1055				

*p < 0,05

Tablo 4.10. incelendiğinde analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2,1053) = 8.074, p<.05$]. Başka bir deyişle öğrencilerin akademik erteleme davranışları öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 6. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının 7. ve 8. sınıflardan daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri sınıf düzeyi bakımından anlamlı fark göstermektedir [$F(2,1053) = 5.420, p<.05$]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 7. ve 8. sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyinin 6.sınıfa göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

$$\text{Eta-kare } (\eta^2) = \text{Gruplar arası varyans} / \text{Toplam varyans}$$

$$\text{Akademik Erteleme Eta-Kare } (\eta^2) = 2056.68 / 136178.20 = 0.015$$

$$\text{Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Eta-Kare } (\eta^2) = 5692.85 / 307019.86 = 0.018$$

Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare (η^2) 0.01 değeri küçük, 0.06 değeri orta ve 0.14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2005, s. 157).

4.10. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre, Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi Arasındaki İlişki

“Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilen alt problemin çözümü için yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *Akademik Erteleme ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları Arasında Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları*

Okul Sosyo-Ekonomik Düzey		Akademik Erteleme
Alt	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.199**
Orta	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.339**
Üst	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.343**

** $P < 0.01$

Tablo 4.11. incelendiğinde okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (üst düzey $r = -.343$, orta düzey $r = -.339$, $p < .01$). Sosyo-ekonomik açıdan alt düzey okulda ise öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur alt düzey ($r = -.199$, $p < .01$).

4.11. Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre, Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları İle Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Gerçekleşme Düzeyi Arasındaki İlişki

“Sosyal medya kullanım süresine göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? biçiminde ifade edilen alt problemin çözümü için yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Akademik Erteleme ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği Puanları Arasında Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları*

Sosyal Medya Kullanım Süresi		Akademik Erteleme
Hiç Kullanmıyorum	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.310**
Bir Saatten Az Kullanıyorum	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.315**
Bir-iki Saat Kullanıyorum	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.299**
İki Saatten Fazla Kullanıyorum	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	-.412**

** $P < 0.01$

Tablo 4.12 incelendiğinde sosyal medya kullanım süresine göre sosyal medyayı hiç kullanmayan, bir saatten az kullanan ve iki saatten fazla kullanan öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Hiç kullanmıyorum $r = -.310$, bir saatten az kullanıyorum $r = -.315$, iki saatten fazla kullanıyorum $r = -.412$ $p < .01$). Bir-iki saat sosyal medya kullandığını belirten öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.299$ $p < .01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırma bulgularında, akademik erteleme davranış ölçeğinin “sorumsuzluk ve tercih etme” ile “çevre ve hisler” boyutlarında ve genelinde aritmetik ortalamalara göre öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunma sıklık düzeylerinin “nadiren” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencileri akademik erteleme davranışlarını nadiren sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Günümüzde çoğu bireyin erteleme davranışında bulundukları çeşitli araştırmalarla vurgulanmıştır (Ferrari ve diğ., 1995; Knaus, 1973). Okullarda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmı ise akademik erteleme davranışında bulunmaktadır (Rosário ve diğ., 2009). Araştırmaya katılan katılımcıların da alanyazına paralel olarak akademik erteleme davranışında bulundukları tespit edilmiştir. Diğer yandan akademik erteleme düzeyinin düşük olması akademik ortamlarda istenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Özzorlu (2018), Eravcı Özcan (2020), Türkadı Gervan ve Kadioğlu Ateş (2023) yapmış olduğu çalışmalarda araştırma bulgularına benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme sıklıklarının orta düzeyin altında veya nadiren olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine araştırma bulgularıyla paralel olarak Durdu (2019) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının kendilerini çok az yansıttığını düşündüklerini belirtmiştir. Diğer yandan Gürültü (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme davranışı sergilediğini, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise Tekin Akdemir (2013), Günay (2019), Kibaroglu (2020), Çavdar (2020) öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme davranışı sergilediğini belirtmiştir. Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2009) lisans öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada katılımcılarının %52’sinin akademik erteleme davranışında bulunduğu vurgularken, He (2017) lisans öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada katılımcıların %97’sinin çeşitli seviyelerde, %48’inin ise çok sık veya her zaman akademik erteleme davranışında bulunduklarını belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmadaki bulgularla da paralel olarak öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bir kısmı çeşitli düzeylerde akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Erteleme davranışı araştırmacılar tarafından genellikle olumsuz olarak değerlendirildiğinden dolayı (Burka ve Yuen, 1982; Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1979; Ferrari ve diğ., 1995; Milgram ve diğ., 1993; Milgram ve diğ., 1998; Schouwenburg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984)

öğrenme ortamlarının öğrencilerdeki akademik erteleme davranışının düzeyini düşürecek bir şekilde tasarlanması gerektiği düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinden “düşünceleri ifade etmeyi öğrenme” özelliğinin nadiren gerçekleştiği belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “düşünceleri ifade etmeyi öğrenme” boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme ortamını yeterince sorgulayamadıkları derse ilişkin olumsuz düşüncelerini özgürce ifade edemedikleri söylenebilir. Bu durumun sebebi ise öğretmen merkezli anlayışa uygun düzenlenmiş öğrenme ortamı olabilir. Çünkü öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında programın sınırları dışına çıkılmaz (Brooks ve Brooks, 1999). Programın sınırları dışına çıkılamadığı için de öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade edemeyebilir. Oysaki yapılandırmacı öğrenme ortamlarının doğası gereği öğrenciler düşüncülerini özgür bir biçimde ifade edebilmelidir. Özgürce düşüncelerini ifade edebilen bir öğrenci Cunnigham’a (1993) göre çoklu bakış akışı kazanacak (akt. Honebein, 1998) ve olayları çeşitli yönlerden değerlendirebilecektir. Uslu ve Körükcü (2020) ise çalışmasında bu araştırmanın aksine düşünceleri ifade etme boyutu düzeyini ortalama olarak tespit etmiştir. Bu durum araştırmanın yapıldığı örneklemin özelliklerinin farklı olmasından kaynaklı olabilir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin boyutları ve geneline yönelik aritmetik ortalamalar incelendiğinde “dünyayı öğrenme”, “bilimi öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme”, “iletişim kurmayı öğrenme” boyutları ve ölçeğin genel yapısı “bazen” biçiminde olup orta sıklık düzeyindedir. Bir başka ifade ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin öğrencilere göre “bazen” sıklık düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin yeterli düzeyde bulunmadığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ölçeğin genel ortalaması yönüyle alanyazında ortaokul öğrencileriyle yapılmış çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aktemur, 2019; Baş 2012; Kuzucu 2022; Uslu ve Körükcü, 2020). Bu çalışmalara ek olarak Zeidan (2015) üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışma sonunda öğrencilerin öğrenme ortamlarını onların tercih ettiklerinden daha az yapılandırmacı olarak algıladıklarını tespit ederken, Ebrahimi (2015) araştırmasının sonunda İngilizce öğretmeni adaylarının; Taylor (2023) ise ortaokul öğrencilerinin daha fazla yapılandırmacı bir öğrenme ortamını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadaki bulguların aksine Doğanay ve Bal (2009) 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğunu, Moustafa ve diğerleri

(2013) sekizinci sınıf ve dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonunda öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme ortamlarını yapılandırmacı olarak algıladığını tespit etmiştir. Mengi ve Schreglmann (2013) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ortaokul öğrenciyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme ortamlarında yapılandırmacı bir anlayış sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Çavuş ve Yılmaz (2014) çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki öğrenme ortamlarını çok yapılandırmacı bulduklarını saptamıştır. Yiğit ve diğerleri (2017) çalışmada ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algı düzeylerinin orta ve üst düzeyin arasında olduğu sonucuna ulaşırken Erdoğan ve Polat (2017) ve Sarıtaş ve Kılınç (2020) ise çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algı düzeylerini yeterli seviyede olduğunu analiz etmiştir. Sonuç olarak öğrenme ortamlarında yapılandırmacı yaklaşımın temelleri 2005 yılında atılmıştır (MEB, 2005). Aradan geçen 19 yıla rağmen yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarında tam olarak özümsemediği söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında ise sınıfların çok kalabalık ve ders yükünün fazla oluşu, sınav sisteminin LGS ve YKS gibi merkezi sisteme dayanması ve öğrencilerin daha çok sonuç odaklı çalışması gösterilebilir.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin sıklık düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri azaldıkça akademik erteleme davranışında bulunma düzeylerinin arttığı söylenebilir. İlişki analizine bakarak diğer değişken için de benzer yorum yapılabilir. Alanyazın tarandığında bu iki değişkenin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak araştırmanın yapıldığı okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin “bazen” gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyinin istenen düzeyde olmamasının birçok nedeni olabilir. Yapılandırmacı anlayışın temelinde öğrencinin bilgiyi kendi yaşantısıyla özümleyip anlamlandırması düşüncesi yatmaktadır. Bu noktada öğrencilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Yurdakul (2005) öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecinde birincil sorumluluğun öğrencide olduğunu vurgulamıştır. Bireye aile ortamında yeterince sorumluluk verilmemesi ve aile tarafından bireydeki görev bilincinin yeteri kadar oturtulmaması öğrencilerin sorumluluk duygusunun gelişmesi yolunda engelleyici faktörlerdir. Sorumluluk duygusu tam olarak gelişemeyen öğrenci haliyle kendi

öğrenmelerinin de sorumluluğunu alamayacak ve öğrenme ortamlarında pasif konumda kalacaktır. Bu durum diğer yandan öğrencinin motivasyonu da düşürecek ve öğrenme ortamlarında yerine getirmesi gereken akademik görevlerini erteleme ihtimali oluşacaktır.

Wilson (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin çeşitli kaynaklar kullanması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Lefoe, 1998). Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu çeşitli öğrenme kaynaklarına ulaşmada sıkıntı yaşamalarına neden olabilir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri onların öğrenme ortamlarındaki süreçlerini de etkilemektedir (Balkar, 2008; Dolu, 2020). Özellikle sosyo-ekonomik düzey bakımından daha alt grupta olan öğrenciler eğitimle ilgili çeşitli kaynaklara ulaşamamış ve öğrenme ortamlarında aktif rol almamış olabilirler. Kaynak yönünden yetersiz kalan ve öğrenme sürecinde aktif rol alamamış öğrenci okulla ilgili görevlerini aksatmış olabilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Akpınar ve Aydın (2007) öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun teknik ve yöntemleri kullanma noktasında zorlandıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmiştir. Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010) ise müfettişlerin gözünden öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitim anlayışından kopamadıklarını ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarını tam anlamıyla yapılandırmacı anlayışa uygun olarak oluşturamadıklarını vurgulamıştır. Yiğit ve diğerleri (2017) kalabalık sınıflarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları algı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alanyazından ve bu araştırmanın bulgularından hareketle öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algı düzeylerinin orta veya alt düzeyde olmasının sebepleri arasında yapılandırmacı yaklaşıma öğrenme ortamlarında etkin bir biçimde yer verilmeyişi olarak gösterilebilir. Araştırmaya ait verilerin toplandığı okullardaki sınıfların kalabalık oluşu ve bu bağlamda yapılandırmacı anlayışla bağdaşmayacak şekilde her bir öğrenciyle yeteri kadar ilgilenmeye dönük engeller, onlara rehberlik edilememesi, eğitim programlarının yoğun oluşu ve konu yetiştirme kaygısının ön plana çıkması, buna bağlı olarak soru-cevap, anlatma gibi öğretmen merkezli öğretme yöntemlerine başvurulması yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturmadaki engeller olarak düşünülebilir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenememesi ve öğrencinin öğrenme sürecini tam anlamıyla takip edememesi düşük öz-düzenleme beceresine sahip öğrenciler için olumsuz bir durum olarak ifade edilebilir. Kendi öğrenmelerini düzenleyemeyen öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında

öğretmenin rehberliğinde bu beceresini geliştirmesi beklenir. Bu bağlamda kendi öğrenmelerini düzenleyemeyen, ders çalışma planı hazırlayamayan ve zamanını etkin kullanamayan öğrencilerin daha üst düzeyde akademik erteleme davranışında bulunmaları beklenebilir.

Yapılandırımcı anlayışta öğrenciler ürün odaklı değil portfolyolar ve öğretmenlerin gözlemleri yoluyla süreç odaklı değerlendirilmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Oysa T.C. Resmi Gazete'de (2023) yayımlanan 32304 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine göre öğrencilerin değerlendirilmesi bir dönemde her dersten iki yazılı sınav olacak şekilde yapılmaktadır. Okullarda öğrencilerinin değerlendirilmesinin süreç odaklı değil de ürün odaklı yapılması, yapılandırımcı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyinin düşmesine sebep olmuş olabilir. Ürün odaklı değerlendirmelerin yapıldığı okullarda akademik erteleme düzeyleri yüksek olan öğrenciler sınavlarına çalışmayı son ana bırakabilmektedirler. Oysa süreç odaklı değerlendirmelerde öğrencilerin erteleme davranışında bulunma ihtimalleri düşmektedir. Sonuç olarak yapılandırımcı öğrenme ortamlarında; öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi kararlarını kendilerinin vermesinin teşvik edilmesi, öğrenilenlerin yaşamla ilişkilendirilmesi, süreçte öğrencilerin aktif olması ve öğrencilerin akademik olarak daha çok güdülenmesi öğrencilerdeki akademik erteleme sıklıklarını azaltabilir.

Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, yapılandırımcı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda, yapılandırımcı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyinin öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yordayan (bağımsız) değişken yapılandırımcı öğrenme ortamlarının gerçekleşme sıklık düzeyinin öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının %10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, yapılandırımcı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyi artıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sıklık düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre yapılandırımcı öğrenme ortamı özelliklerine sahip olup olmama durumunun öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belli bir düzeyde etkilediği söylenebilir. Eğer yapılandırımcı öğrenme ortamının özellikleri bulunuyorsa öğrencilerde akademik erteleme davranışları daha az oluşmaktadır. Bundan dolayı yapılandırımcı öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için gerekli koşulların sağlanması akademik erteleme davranışlarının

azaltılması açısından da önem taşımaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğu öğretmenin rehberliğinde öğrencidedir ve öğrencinin akademik görevlerinde aktif olması gerekmektedir. Öğrencilerden yapılandırmacı öğrenme ortamlarında daha fazla araştırma yapması ve akademik görevlerini zamanında yerine getirmesi dolayısıyla öz düzenleme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Tuckman ve Sexton (1989) bireylerin öz düzenleme becerisindeki yoksunluğun erteleme davranışının bir göstergesi olduğunu bildirmiştir (akt. Lee, 2005). Yani akademik erteleme davranışında bulunan bir öğrencinin öz düzenleme becerisinin zayıf olduğu düşünüldüğünde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşması da zorlaşmaktadır.

Akademik erteleme ölçeğinin alt boyutları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu, diğer boyutlarda ilişkinin düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “bilimi öğrenme” alt boyutunun akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve akademik erteleme ölçeğine ilişkin toplam varyansın %13’ünün yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “bilimi öğrenme” boyutu ile açıklandığı bulunmuştur. Bilimi öğrenme boyutu öğrencinin araştırmasına dayalı olduğu için akademik erteleme davranışlarıyla da ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin “bilimi öğrenme” boyutu öğrencinin kendisine hazır bilgi sunulmasından çok öğrencinin araştırmalar yaparak, sorgulayarak, kendi çabasıyla bilgiye ulaşmasını gerektirmektedir. Öğrencinin bu çaba içerisinde olabilmesi için de akademik erteleme davranışında bulunmaması gerektiği söylenebilir. Ocak ve Karataş (2019) akademik erteleme ölçeğinin “sorumluluk ve tercih etme” boyutunu öğrencinin yapması gereken görevleri yapmaması ve kendine keyifli gelen şeyleri yapması olarak açıklarken, “çevre ve hisler” boyutunu ise öğrencinin kendine yakın kişilerden dolayı erteleme davranışında bulunması ve bu davranıştan dolayı oluşturduğu hisleri olarak açıklamıştır.

Öğrencilerdeki akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği puanları arasında cinsiyete göre korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde akademik erteleme sıklıkları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri arasında kız öğrencilerde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, erkek öğrencilerde daha düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyi arttıkça kız öğrencilerin akademik erteleme davranış sıklıkları azalmaktadır. Senemoğlu (2011) çalışmasında kız öğrencilerin başarıya ulaşma noktasında daha planlı, özverili ve sorumlu çalıştıklarını bildirmiştir. Yani kız

öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışında bulunduğu söylenebilirken Zeidan (2015) muhafazakâr toplumlarda kadınların sosyal anlamda eksiklikler yaşadığını ve bu açığı kapatmak için daha gayretli çalıştıklarını ve bu yüzden yapılandırmacı öğrenme ortamlarını daha çok benimsediklerini vurgulamıştır.

Sınıf düzeyi bakımından öğrencilerin akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve bulgulara göre 7. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranış sıklıkları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyleri arasındaki ilişki kuvvetinin 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre negatif yönlü daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin akademik erteleme sıklıklarını ve yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemiştir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranış sıklıkları 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyededir. Bu araştırmanın sonucunu destekleyecek nitelikte, Kürkçü (2017) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerden daha fazla olduğunu belirtmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin daha yüksek akademik erteleme davranışında bulunmasının sebebini öğrencilerin yeni ortama uyum sağlamada yaşamış oldukları sıkıntılar olarak açıklamıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda bireylerin yaşlarının arttıkça erteleme düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir (He, 2017; Steel ve Ferrari, 2013). Ortaokul kademesinde sınıf düzeyinin yükselmesiyle öğrencilerin yaşlarının arttığı düşünüldüğünde çalışmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. 6. sınıf öğrencilerinin daha üst sınıf düzeylerine göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulunmalarının nedenleri arasında öğrencilerin sorumluluk bilincinin tam anlamıyla oturmamış olması, ergenlik çağına yeni girmeye başlayan öğrencinin yaşamış olduğu psikolojik, sosyal, duygusal ve fiziksel zorlukların öğrencinin akademik görevlerinin önüne geçmesi gösterilebilir. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalar bu çalışmadan elde edilen bulgulara ters olacak şekilde sınıf düzeyinin arttıkça akademik erteleme davranışının arttığı yönündedir (Çavdar, 2020; Eravcı Özcan, 2020; Özzorlu, 2018; Özzorlu ve İnan Kaya, 2019). Durdu (2019) ve Kibaroglu (2020) ise çalışmalarında sınıf düzeyi ve öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Verilerin analizi sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme sıklık düzeyinin 7. ve 8. sınıflarda 6. sınıflara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına paralel olarak Aktemur (2019) çalışmasında 8. sınıfta

öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları algı düzeylerinin 5. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Uslu ve Körükcü (2020) ortaokul öğrenciyle yapmış olduğu çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları algı düzeylerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu, 8. sınıf öğrencilerinin yeni bir kademeye geçiş yapacakları için olaylara/konulara daha detaycı, sorgulayıcı ve meraklı bir gözle baktıklarını belirtmiştir. Piaget bireylerde soyut işlemler döneminin 11-12 yaşlarda başladığını ve bu bilişsel gelişim döneminin yetişkinlik boyunca devam ettiğini vurgulamıştır. Bireylerin soyut işlemler döneminde analitik düşünme beceresini kazandığını, bilgileri anlamlandırırken analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının kullanıldığını ifade etmiştir. Aynı zamanda birey bilgiyi anlamlandırma sürecinde akıl yürütme süzgeçlerini kullanmakta, olayları çok boyutlu değerlendirebilmekte ve öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmaktadır (Çeçen Eroğul, 2012, s. 91). 6.sınıf öğrencilerinde yaş itibarıyla soyut işlemler döneminin daha yeni başladığı düşünüldüğünde soyut işlemler dönemine ait düşünsel süreçlerin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde daha gelişmiş olduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin daha yapılandırmacı bir anlayışı benimsediği söylenebilir. Yapılandırmacı anlayışı daha çok benimseyen 7. ve 8. sınıf öğrencilere göre, yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyinin 6. sınıflara göre daha fazla çıkması beklenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla ters olacak nitelikte çalışmalara da ulaşılmıştır. Zorlu ve Zorlu (2015) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları algı düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu, Erdoğan ve Polat (2017) çalışmasında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları algı düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öte yandan alanyazında sınıf düzeyinin öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Baş, 2012; Kurt ve Bayar, 2020; Kuzucu, 2022; Saracaloğlu ve Altın, 2020; Sarıtaş ve Kılınç, 2020).

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi bakımından öğrencilerin akademik erteleme ile yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği puanları arasındaki ilişki incelenmiş, üst düzey sosyo-ekonomik çevrede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik erteleme sıklığı ve yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin negatif yönlü daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst düzey sosyo-ekonomik çevrede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik ertelemeleri arttıkça yapılandırmacı öğrenme ortamları azalmaktadır veya yapılandırmacı

öğrenme ortamları arttıkça akademik ertelemeleri azalmaktadır. Okulun üst düzey sosyo-ekonomik çevrede bulunmasıyla öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarının arttığı söylenebilir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme modelinden en üst düzeyde verimin alınabilmesi için öğrenme ortamlarına maddi destek, eğitsel malzeme ve çeşitli imkanlar sağlanmalıdır (Baş, 2012; Brooks ve Brooks 1993). Kendisine maddi destek, eğitsel malzeme ve çeşitli imkanlar sağlanan öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışında bulunacağı beklenebilir. Diğer yandan Gürültü (2016) çalışmasında ailesi sosyo-ekonomik yönden üst düzeyde olan öğrencilerin sosyal medyayı daha fazla kullandığını belirtirken, Cevállos-Bósquez ve diğerleri (2021) ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışında bulunduğunu tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sosyal medyayı iki saatten fazla kullanan öğrencilerin akademik erteleme ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin orta düzeyde negatif yönlü olduğunu göstermektedir. Sosyal medyayı iki saatten fazla kullananların akademik erteleme ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasındaki ilişki iki saatten az sosyal medya kullananlara göre daha fazla bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medyanın daha fazla kullanılması akademik ertelemeyi arttırmaktadır. Akademik ertelemenin artması ise yapılandırmacı öğrenme ortamını azaltmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyal medya kullanım süresinin akademik erteleme davranışını etkilediğini, sosyal medya kullanım süresinin arttıkça akademik erteleme düzeyini arttırdığı (Akkuş, 2018; Caratiquit ve Caratiquit, 2023; Durdu, 2019; Gürültü, 2016; He, 2017; Tekin Akdemir, 2013) bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yapılandırmacı öğrenme ortamının, akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna dayalı olarak, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının belli bir düzeyde azalması için yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında çaba harcanmalıdır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinden biri olan “bilimi öğrenme” özelliğinin akademik erteleme davranışlarını azalttığına ilişkin bulguya dayalı olarak, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasının sağlanması ve öğrencilerin

akademik görevlerini yapmasını engelleyen çevresindeki kişilere hayır deme becerisini öğretmeye yönelik atılganlık eğitimi verilmesi önerilebilir.

- Araştırma sonucunda, sosyal medyada daha fazla vakit harcayan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım zamanını sınırlandırıcı önemler alınmalıdır. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları öğrencilere bilinçli teknoloji kullanımı, verimli ders çalışma, boş zamanın verimli değerlendirilmesi konularında seminerler verebilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin gerçekleşme düzeyinin istenen nitelikte olmamasının akademik erteleme dışındaki etkenleri araştırılabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin tam olarak bulunduğu, bir başka ifade ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan programların uygulandığı durumlarda öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan derinlemesine inceleme yapmaya imkân tanıyan nitel araştırmaların yapılması
- Bu araştırma, oldukça kalabalık öğrenci sayılarının ve Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıfların bulunduğu Şanlıurfa il merkezindeki okullarda yürütülmüştür. Farklı il ve sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda karma yöntemle araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinden rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akdemir, E. (2019). Öğretim kuram ve modelleri. A. Arslan ve C. Eker (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 53-99). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10), 73-94.
- Akkuş, R. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin Facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aktemur, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin tutumları ile öğretmenlerinin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, S. (2011). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29-46.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale University Journal of Education*, (27), 159-170.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203-215.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 137-162. doi:10.21764/efd.35974
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 16(32), 32-34.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9789944919289
- Caratiquit, K. D. & Caratiquit, L. J. C. (2023). Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(1), 1-19.
- Cevállos-Bósquez, E. A., Larzabal-Fernandez, A., Mayorga-Lascano, M. P. & Moreta-Herrera, C. R. (2021). Socio-demographic and educational factors associated with academic procrastination in Ecuadorian adolescents. *Revista Investigación de Psicología*, (26), 119-129. doi:10.53287/hcbg2761op29h
- Chun Chu, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Collins, A. (1985). Teaching reasoning skills. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Ed.), *Thinking and Learning Skills Volume 2: Research and Open Questions* içinde (pp. 65-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çakıcı, A. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 855-875. doi:10.31795/baunsobed.855584

- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavdar, A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavuş, R. ve Yılmaz, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 110-128.
- Çeçen Eroğul, R. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (3. Baskı, s. 73-118). Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş Madran, A. (2009). Eğitimin psikolojik temelleri. A. Çiçek Sağlam (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (2. baskı., s. 107-130). Ankara: Maya Akademi.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. NY: Minton, Balch.
- Doğanay, A. ve Bal, A. P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamına bakış açıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 156-171.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2010). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 215-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: PISA 2015 Türkiye örneği. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 41-58. doi:10.11611/yead.607838
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: Implications for instructional technology. In Thomas M. Duffy & D. H. Jonassen (Ed.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* içinde (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ebrahimi, N. A. (2015). Validation and application of the Constructivist Learning Environment Survey in English language teacher education classrooms in Iran. *Learning Environments Research*, 18(1), 69-93. doi:10.1007/s10984-015-9176-3
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. Signet.
- Eravcı Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon*

- bağımlılığının rolü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Erdoğan, İ. ve Polat, M. (2017). Okullarımız yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne kadar sahip? Ortaokul öğrencilerinin algıları üzerine boylamsal bir bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 608-618. doi:10.14582/DUZGEF.1818
- Erözkan, A. (2012). Davranışçı yaklaşımda öğrenme. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (3. baskı, s. 235-268). Ankara: Maya Akademi.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. doi:10.2466/pr0.1991.68.2.455
- Ferrari, J. R. & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 127-137. doi:10.1006/jrpe.1999.2247
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4899-0227-6
- Ferrari, J. R. & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100. doi:10.1006/jrpe.1994.1008
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7, 495-502.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism: Theory, perspectives, and practice. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* (Second Edition., pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). Yıllara göre geçici koruma kapsamında Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

- Günay, K. (2019). *Examination of the relationship between frequency of social media use and academic procrastination behaviour of eighth grade students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 05(10), 12-24. doi:10.4236/jss.2017.510002
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E. & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262.
- Honebein, P. C. (1998). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Industrial Design* (Second Printing., pp. 11-24). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Karademir, D. ve Doğan, M. (2019). Suriyeli mültecilerin mekânsal analizi: Şanlıurfa örneği. *Coğrafya Dergisi*, (39), 111-124. doi:10.26650/JGEOG2019-0053
- Karademir, D. ve Yurtseven, M. (2022). Şanlıurfa'da mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin göç süreçleri. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(1), 163-176. doi:10.33712/mana.1063145
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Ankara: Nobel Kitap.
- Kaya, Ö. S. ve Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili? Bir değerlendirme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(53), 261-295.
- Kıym, Ç. T. (2022). Lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve motivasyon tutumlarının akademik erteleme davranışı eğilimlerine etkisi. *TroyAcademy*. doi:10.31454/troyacademy.1076608
- Kıbaroğlu, F. N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme, öz yeterlik ve bilgi işlemsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S. & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. doi:10.1353/csd.2013.0060
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Krispenz, A., Gort, C., Schltke, L. & Dickhuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, (10), 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2019.01917
- Kurt, U. ve Bayar, M. F. (2020). Ortaokul ğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140-150. doi:10.24315/tred.552811
- Kuzucu, I. (2022). *Ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Küçüközer, H., Kırtak Ad, V. N., Ayverdi, L. ve Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı ğrenme ortamları leėinin Türkçe’ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.
- Krk, R. (2017). Ortaokul ğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Current Research on Social Sciences (JoCRSS)*, 7(2), 106-116.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow xxperience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. doi:10.3200/GNTP.166.1.5-15
- Lefoe, G. (1998). *Creating constructivist learning environments on the web: The challenge in higher education*. ASCILITE, Australia: University of Wollongong. <https://www.ascilite.org/conferences/wollongong98/asc98-pdf/lefoe00162.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüřhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 160-174.
- Milgram, N., Batori, G. & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500. doi:10.1016/0022-4405(93)90033-F
- Milgram, N., Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. doi:10.1016/S0191-8869(98)00044-0
- Milgram, N., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212. doi:10.1016/0092-6566(88)90015-3
- Milne, C. & Taylor, P. C. (1995). Metaphors as global markers for teachers’ beliefs about the nature of science. *Research in Science Education*, 25(1), 39-49. doi:10.1007/BF02356459

- Moustafa, A., Ben-Zvi-Assaraf, O. & Eshach, H. (2013). Do junior high school students perceive their learning environment as constructivist? *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 418-431. doi:10.1007/s10956-012-9403-y
- Ocak, G. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Ocak, G. ve Karataş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Oğuz, A. (2008). Yapılandırmacılık. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 367-397). Ankara: Maya Akademi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (Seventh Edition.). Boston: Pearson.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özzorlu, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının algıladıkları anne-baba tutumları ve denetim odağı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özzorlu, E. ve İnan Kaya, G. (2019). Ortaokulda akademik erteleme: Anne-baba tutumları ve denetim odağı ile ilişkili mi? *Hayef: Journal of Education*, 16(2), 156-181. doi:10.5152/hayef.2019.1901
- Piaget, J. (1980). The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning: The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 1-23). Harvard University Press.
- Rasmussen, J. (1998). Constructivism and phenomenology what do they have in common, and how can they be told apart? *Cybernetics and Systems*, 29(6), 553-576. doi:10.1080/019697298125515
- Reeves, T. & Reeves, P. (1997). Effective dimensions of interactive learning on the world wide web. In B. Khan (Ed.), *Web Based Instruction* (pp. 59-66). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Resnick, L. B. (1989). Introduction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 1-124). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127. doi:10.1017/S1138741600001530

- Saracaloğlu, A. ve Altın, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 89-111.
- Sarıtaş, D. ve Kılınç, H. H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2079-2091. doi:10.33206/mjss.735989
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson ve W. G. McCown (Ed.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*, The Springer Series in Social Clinical Psychology (pp. 71-96). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Selly, N. (2000). *The art of constructivist teaching in the primary school a guide for students and teachers* (Second Press.). London: David Fulton Publishers.
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. doi:10.1080/00224545.1995.9712234
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Sherman, T. M. & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10.
- Simpson, W. K. & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911. doi:10.1016/j.paid.2009.07.013
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133, 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106. doi:10.1016/S0191-8869(00)00013-1
- Steel, P. & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi:10.1002/per.1851
- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173

- Şimşek, H. (2016). Yapılandırmacı kuram. C. Şahin (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* içinde (1. baskı, s. 335-353). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taylor, S. P. (2023). Students' perceptions of their first experiences of secondary-school science in New Zealand. *Learning Environments Research*, 26(1), 291-310. doi:10.1007/s10984-022-09427-9
- T.C. Resmi Gazete. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> adresinden erişildi.
- Tekin Akdemir, N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The Costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Tuncel, İ. ve Bahtiyar, A. (2015). A case study on constructivist learning environment in content knowledge courses in science teaching. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, International Conference on New Horizons in Education, INTE 2014, 25-27 June 2014, Paris, France, 174, 3178-3185. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1059
- Türkadi Gervan, E. ve Kadioğlu Ateş, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin internet bağımlılığı ve şiddet ile ilişkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5270-5286. doi:10.29228/sssj.66428
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, S. ve Körükcü, M. (2020). The outcomes of constructivist learning environments from the perspectives of secondary school students. *International Education Studies*, 13(8), 16-28.

- Uzun, B. ve Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121. doi:10.12984/eed.09571
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA, US: MIT Press. doi:10.1037/11193-000
- Wilson, B. G. (1996). What is constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (First Printing., pp. 3-8). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *Science Teacher*, 58(6), 52-57.
- Yazar, İ. (2019). Yapılandırmacılık bağlamında 2005-2018 temel eğitim Türkçe programları. *Journal of International Social Research*, 12, 129-136. doi:10.17719/jisr.2019.3335
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, İ. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, N., Alpaslan, M. M., Cinemre, Y. ve Balçın, B. (2017). Examine middle school students' constructivist environment perceptions in Turkey: School location and class size. *Journal of Turkish Science Education*, 14(1), 23-34.
- Ying, Y. & Lv, W. (2012). A study on higher vocational college students' academic procrastination behavior and related factors. *International Journal of Education and Management Engineering*, 2(7), 29-35. doi:10.5815/ijeme.2012.07.05
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 279-298.

- Zeidan, A. (2015). Constructivist learning environment among Palestinian science students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 947-964. doi:10.1007/s10763-014-9527-z
- Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015). Fen ve teknoloji dersinde öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin düzeyleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 103-114.



EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞSEL BİLGİ FORMU

1. Sınıfınız:

- ☐ 6. Sınıf
☐ 7. Sınıf
☐ 8. Sınıf

2. Cinsiyetiniz:

- ☐ Kız
☐ Erkek

3. Babanızın mesleği:

- ☐ Çalışmıyor
☐ Mevsimlik işçi
☐ Kamu (Herhangi bir devlet dairesi)
☐ Özel sektör
☐ Diğer

4. Annenizin mesleği:

- ☐ Çalışmıyor
☐ Mevsimlik işçi
☐ Kamu (Herhangi bir devlet dairesi)
☐ Özel sektör
☐ Diğer

5. Ödevlerinizi yapabileceğiniz kendinize ait bir odanız var mı?

- ☐ Kendime ait bir odam var. ☐ Kendime ait bir odam yok.

6. Ödevleriniz için internete kolaylıkla ulaşabiliyor musunuz?

- ☐ Hayır ☐ Ara sıra ☐ Evet

7. Ödevleriniz için aşağıdakilerden hangisine veya hangilerine kolaylıkla erişebiliyorsunuz?

- ☐ Akıllı telefon ☐ Bilgisayar ☐ Tablet

8. Okulla ilgili sorumluluklarınızı (ev ödevi, çalışma planı hazırlama) yerine getirirken karşılaştığınız güçlüklerde okul rehber öğretmenine başvuruyor musunuz?

Kendi isteğimle:

- ☐ Her zaman ☐ Ara sıra ☐ Hiç

Öğretmenimin yönlendirmesiyle:

- ☐ Her zaman ☐ Ara sıra ☐ Hiç

Velimin yönlendirmesiyle:

- ☐ Her zaman ☐ Ara sıra ☐ Hiç

9. Telefon, tablet, bilgisayar gibi araçları kullanarak bir günde sosyal medya (Instagram, Facebook, TikTok, Whatsapp) oyun ve benzerleri için ne kadar zaman harcıyorsunuz?

- ☐ Hiç kullanmıyorum ☐ Bir saatten az ☐ Bir – iki saat ☐ İki saatten fazla

Ek 2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği

Sevgili öğrenciler, bu ölçek akademik erteleme düzeyinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Lütfen tüm soruları dikkatle okuyarak cevaplandırınız ve boş soru bırakmayınız. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen okuduğunuz ifadenin derecesini belirten kutuyu (X) işareti yazarak belirtiniz. **Teşekkür ederiz.**

İFADELER	Hiçbir aman	Na dire n	Ba zen	Sık sık	Her Zam an
1. Ödev teslim tarihi gecikince, notumun düşeceğini bildiğim halde geciktiririm.					
2. Çalışma isteğim olmadığı için ödevlerimi zamanında yapmam.					
3. Akademik görevimi zamanında yapıp yapmamam benim için bir şey ifade etmiyor.					
4. Akademik görevleri yapmayı sevmediğim için ertelerim.					
5. Akademik görevler eğlenceli değil ise yapmam.					
6. Eğlenceli olmayan görevler, boşa vakit kaybıdır.					
7. Ödev yapmanın bana bir şeyler katmayacağını düşündüğüm için ödevlerimi yapmam.					
8. Öğretmenin kızacağını bildiğim halde ödevimi yapmam.					
9. Öğretmenime hayal kırıklığı yaşatacağımı bildiğim halde ödevlerimi zamanında yapmam.					
10. Ailemin ödevlerimi takip etmesine rağmen görevlerimi ertelerim.					
11. Bir görevi yerine getiremeyeceğimi düşündüğümde, bitirmek için çaba harcamam.					
12. Öğretmenimi sevsem bile ödevi son ana bırakırım.					
13. Ödevi unuttuğum zaman, yapmamak için arkadaşlarımdan ödevin ne olduğunu istemem.					
14. Arkadaşlarımdan yapmasına rağmen ben görevlerimi zamanında yerine getirmem.					
15. Ödevi yapmadığımda, dikkat çektiğimi düşünerek mutlu oluyorum.					
16. Yanlış yapmaktan korktuğum için akademik görevleri ertelemeyi ya da yapmamayı tercih ederim.					
17. Sınıfın içinde rencide edilmekten korktuğum halde görev ve sorumluluklarımı ertelerim.					
18. Pişman olacağımı bilsem dahi sorumluluklarımı geciktiririm.					
19. Kendimi suçlu hissedeceğimi bildiğim halde ödevlerimi yapmam ya da son ana bırakırım.					

Ek 3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu ölçek sınıflarda gerçekleşebilen uygulamalar hakkında ifadeler içermektedir. Lütfen tüm soruları dikkatle okuyarak cevaplandırınız ve boş soru bırakmayınız. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen okuduğunuz ifadenin derecesini belirten kutuyu **işaretleyerek (X) belirtiniz.**

İFADELER	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
Dünyayı öğrenme					
Bu sınıfta...					
1. Okul dışındaki dünyayı öğreniyorum.					
2. Yeni öğrenmelerim okul dışındaki problemlerle başlar.					
3. Bilimin nasıl okul dışındaki hayatımın bir parçası olabileceğini öğreniyorum.					
4. Okul dışındaki dünyayı daha iyi anlıyorum.					
5. Okul dışındaki dünya hakkında ilginç şeyler öğreniyorum.					
Bilimi öğrenme					
Bu sınıfta...					
6. Bilimin zamanla değiştiğini öğreniyorum.					
7. Bilimin, insanların değerlerinden ve fikirlerinden etkilendiğini öğreniyorum.					
8. Diğer kültürlerdeki insanlar tarafından kullanılan farklı bilimleri öğreniyorum					
9. Modern bilimin yıllar önceki bilimden farklı olduğunu öğreniyorum.					
10. Bilimin teoriler üretmekle ilgili olduğunu öğreniyorum.					
Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme					
Bu sınıfta ...					
11. “Bu konuyu neden öğrenmek zorundayım?” diye öğretmenime sorabiliyorum.					
12. Kullanılan öğretim yöntemlerini sorgulayabiliyorum.					
13. Kafa karıştırıcı öğretim faaliyetleri hakkında şikâyet edebiliyorum.					
14. Öğrenmelerimi engelleyen herhangi bir şey hakkında şikâyet edebiliyorum.					
Öğrenmeyi öğrenme					
Bu sınıfta ...					

15. Ne öğreneceğim konusunda planlama yaparken öğretmene yardım ediyorum.					
16. Nasıl daha iyi öğreneceğime karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.					
İFADELER	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
17. Hangi etkinliklerin benim için en iyi olduğuna karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.					
18. Öğrenme etkinliklerinde ne kadar vakit harcayacağıma karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.					
19. Hangi etkinlikleri yapacağıma karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.					
20. Öğrenmelerimi değerlendirmesinde öğretmene yardım ediyorum.					
İletişim kurmayı öğrenme					
Bu sınıfta...					
21. Problemlerin nasıl çözüleceği hakkında arkadaşlarımla konuşuyorum.					
22. Anladıklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
23. Arkadaşımdan düşündüklerini açıklamalarını istiyorum.					
24. Arkadaşlarım fikirlerimi açıklamamı istiyor.					
25. Arkadaşlarım fikirlerini bana açıklıyor.					

ÇOK TEŞEKKÜR EDERİZ.

Ek 4. Etik Kurul Onayı

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2022/G16

Toplantı Tarihi : 21.07.2022

Toplantı Sayısı : 15

Toplantı Saati : 16:00

KARAR 2- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 193483001 numaralı öğrencisi Ali Osman ÇAVDAR'ın Doç. Dr. İbrahim TUNCEL danışmanlığındaki *"Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
21.09.2022

Prof. Dr. Yasemin BEYAZIT
Başkan

Ek 5. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez İzin Onay Yazısı



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-63782229
Konu : Araştırma, Uygulama İzni
(Ali Osman ÇAVDAR)

18.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 25/07/2022 tarih ve 54074680 sayılı Valilik Makam Onayı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ali Osman ÇAVDAR' ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 14/10/2022 tarih ve 269214 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili Okul, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü İlçelerimizdeki Resmi Ortaokul Öğrencilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım :
Gereği :
Eyyübiye Kaymaklığına (İlçe MEM)
Haliliye Kaymaklığına (İlçe MEM)
Karaköprü Kaymaklığına (İlçe MEM)

Not: <http://mcb.ai/UvSvwp4> link ile evraklara ulaşabilirsiniz

Bilgi:
Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Sayın: (Ali Osman ÇAVDAR)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mcb-ebys>

Telefon No : 0 (414) 280 63 11
E-Posta : ismailpolat.mcb@gmail.com
Kop Adresi : mcb@hs01.kep.tr

Bilgi için: İsmail POLAT
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgu.mcb.gov.tr> adresinden 6807-e079-31f1-a5e8-82a2 koda ile teyit edilebilir.

Ek 6. Ölçek Sahiplerinden Kullanım İzni

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği İzni – Prof Dr. Gürbüz OCAK – Soner KARATAŞ

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği - Tez için Kullanım İzni Gelen Kutusu x

Ali Osman ÇAVDAR 12 Ağu 2021 Per 13:57 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alıcı: gocak, sonerkaratas85 ▾

Merhaba sayın hocam,

Ben Ali Osman ÇAVDAR. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda sizler tarafından geliştirilen **Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği**ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim.

Ali Osman ÇAVDAR

Soner Karataş 12 Ağu 2021 Per, saat 13:58 tarihinde Ali Osman ÇAVD 12 Ağu 2021 Per 15:56 ☆

İyi çalışmalar hocam; Bu konuda hocam, Prof. Dr. Gürbüz Ocak ile iletişime geçebilirsiniz.

OCAK Gurbuz 13 Ağu 2021 Cum 09:19 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba Ali OŞman

Ölçeği ilgili yayından alarak kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği İzni – Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği - Tez için Kullanım İzni Gelen Kutusu x

Ali Osman ÇAVDAR 12 Ağu 2021 Per 14:07 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alıcı: hkucuk ▾

Merhaba sayın hocam,

Ben Ali Osman ÇAVDAR. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda sizler tarafından Türkiye uyarlanan **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği**ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim.

Ali Osman ÇAVDAR

Hüseyin Küçüközer 15 Ağu 2021 Paz 13:55 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba, kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

ÖZGEÇMİŞ

