

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI



**SPOR YAPAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME VE AKADEMİK
ERTELEME DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Gül TOKDEMİR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut GÜLLE

HATAY - 2021

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR YAPAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME VE AKADEMİK
ERTELEME DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Gül TOKDEMİR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut GÜLLE

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR YAPAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME VE AKADEMİK
ERTELEME DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hatice Gül TOKDEMİR

Bu tez aşağıda isimleri yazılı tez jürisi tarafından / / 2021 günü sözlü olarak
yapılan tez savunma sınavında oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Jürisi: Jüri başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Bereket KÖSE
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mahmut GÜLLE
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ŞEKER

Bu tez, Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında hazırlanmıştır.

...../...../ 2021
Prof. Dr. İbrahim Halil ÇERÇİ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

“Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” amaçlanmıştır.



TEŞEKKÜR

“Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Güdülenme Ve Akademik Erteleme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmamda, başta bugünlere gelmemdeki en büyük pay sahibi olan, gerek maddi gerekse manevi olarak hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen ve her ne yaparsam yapayım haklarını ödeyemeyeceğim başta değerli annem Nilgün TOKDEMİR’e, babam Mustafa TOKDEMİR’e, kardeşlerim Mehmet ve Türkcan TOKDEMİR’e ve varlığıyla bize neşe katan bu süreci daha güçlü geçirmemi sağlayan biricik yeğenim Celal BEKLER ve en güzel anne kadın kardeşim İpek TOKDEMİR BEKLER olmak üzere tüm aileme,

Yüksek Lisans eğitim hayatım ve araştırmam boyunca değerli vaktini bana ayırmada hiçbir zaman geri çevirmeden yardımcı olan, başarılarından ve azminden dolayı her zaman kendime rol model aldığım, her zaman desteğini hissettiren Hatay Mustafa Kemal niversitesi’nde görev yapan çok değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mahmut GÜLLE’ye,

Eğitim hayatım boyunca bilgileriyle desteklerini verme konusunda kaçınmayan ve bu günlere gelmeme katkı sağlayan Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu hocalarından Öğr. Görevlisi Ahmet ÇOBAN başta olmak üzere tüm hocalarıma,

Araştırmam boyunca her zaman varlığını hissettiren ve bana her adımda destek sağlayan Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Doktora eğitimi alan çok değerli arkadaşım Yavuz YASUL’a ve yine bu süreçte desteklerini esirgemeyen Sosyal Bilgiler ğretmeni Mehmet ADIN’a ve bu yolda birlikte ilerlediğim geleceğin akademisyen adayları değerli arkadaşlarım zgr AKTAş ve Abdullah SEMERCİ’ye sonsuz şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay.....	II
<u>ÖNSÖZ.....</u>	<u>III</u>
<u>TEŞEKKÜR.....</u>	<u>IV</u>
<u>İÇİNDEKİLER.....</u>	<u>V</u>
<u>ŞEKİLLER DİZİNİ.....</u>	<u>VIII</u>
<u>ÇİZELGELER DİZİNİ.....</u>	<u>IX</u>
<u>ÖZET.....</u>	<u>X</u>
<u>ABSTRACT.....</u>	<u>XI</u>
1. <u>GİRİŞ.....</u>	<u>1</u>
1.1. <u>Problem Durumu.....</u>	<u>1</u>
2. <u>Problem Cümlesi.....</u>	<u>3</u>
1.3. <u>Araştırmanın Alt Problemleri.....</u>	<u>3</u>
1.4. <u>Araştırmanın Amacı.....</u>	<u>3</u>
1.5. <u>Araştırmanın Önemi.....</u>	<u>4</u>
1.6. <u>Araştırmanın Sayıltıları.....</u>	<u>4</u>
1.7. <u>Araştırmanın Sınırlılıkları.....</u>	<u>5</u>
1.8. <u>Tanımlar.....</u>	<u>5</u>
2. <u>GENEL BİLGİLER.....</u>	<u>6</u>
2.1. <u>Güdülenme ve Akademik Güdülenme.....</u>	<u>6</u>
2.1.1.1. <u>İçsel Güdülenme:.....</u>	<u>7</u>
2.1.1.2. <u>Dışsal Güdülenme:.....</u>	<u>7</u>
2.1.2. <u>Güdü Kuramları.....</u>	<u>7</u>
2.1.2.1. <u>Davranışçı Güdü Kuramı.....</u>	<u>8</u>
2.1.2.2. <u>Hümanistk Güdü Kuramı.....</u>	<u>9</u>
2.1.2.3. <u>Bilişsel Güdü Kuramı.....</u>	<u>9</u>
2.1.2.4. <u>Sosyal Öğrenme Güdü Kuramı.....</u>	<u>9</u>
2.2. <u>Akademik Güdülenme.....</u>	<u>10</u>
2.2.1. <u>Akademik Olarak Güdülenmiş ve Güdülenmemiş Öğrenci Özellikleri.....</u>	<u>11</u>
2.2.2. <u>Güdülenme ve Akademik Güdülenme İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar.....</u>	<u>12</u>
2.3. <u>Öz Yeterlilik.....</u>	<u>13</u>

2.3.1. Öz Yeterliliğin Kaynakları.....	15
2.3.1.1. Doğrudan Deneyimler.....	15
2.3.1.2. Sosyal Modeller.....	16
2.3.1.3. Sözel (Sosyal) İkna.....	16
2.3.1.4. Fiziksel Ve Duyuşsal Durumlar.....	16
2.3.2. Öz yeterlilik süreçleri.....	16
2.3.2.1. Bilişsel Süreç.....	16
2.3.2.1. Motivasyonel Süreç.....	17
2.3.2.3. Duyuşsal Süreç.....	17
2.3.2.4. Karar Verme Süreci.....	18
2.3.3. Genel Öz Yeterlilik.....	18
2.3.4. Duruma Özgü Öz Yeterlilik.....	19
2.3.5. Öz Yeterlilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	20
2.4. Erteleme Kavramı Ve Akademik Erteleme.....	22
2.4.1. Akademik Erteleme Döngüsü.....	24
2.4.2. Akademik Ertelemenin Nedenleri.....	26
2.4.3. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları.....	28
2.4.3.1. İçsel sonuçlar.....	28
2.4.3.2. Dışsal sonuçlar.....	28
2.4.4. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	29
2.5. Başarı Ve Akademik Başarı.....	31
2.5.1. Akademik Başarının Teorik Temelleri.....	35
2.5.2. Akademik Erteleme Ve Akademik Başarı.....	37
2.5.3. Öz-yeterlik ve Akademik Başarı.....	37
2.5.4. Akademik Başarı ile ilgili Yapılan Çalışmalar.....	38
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	41
3.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği.....	41
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	42

4. BULGULAR.....	43
5. TARTIşMA.....	51
6. SONUÇ.....	57
6.1. Öneriler.....	60
7. KAYNAKLAR.....	61
EKLER.....	74
EK-1. Kişisel Bilgi Formu.....	74
EK-2. Akademik GÜdülenme Ölçeği.....	75
EK-3. Akademik Erteleme Ölçeği.....	76
ÖZGEÇMİş.....	77



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1:Okulu bırakma sürecinin açıklayıcı bir sosyolojik modeli

Şekil 2.2:Tinto"dan (1975) uyarlanan öğrenci uyum modeli yer almaktadır.

Şekil 2.3:Öğrenci ayrılık kararının revize edilmiş bir modeli



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.2	<i>Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız rneklem t Testi Sonuçları.....</i>	52
Çizelge 4.3	<i>Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Yapılan Spor Branşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız rneklem t Testi Sonuçları.....</i>	53
Çizelge 4.4	<i>Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....</i>	54
Çizelge 4.5	<i>Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Testi Sonuçları.....</i>	55
Çizelge 4.6	<i>Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Gelir Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....</i>	57
Çizelge 4.7	<i>Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....</i>	59

Çizelge 4.8 *Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiyi*

Belirlemek zere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon

Analizi Sonuçları.....61



ÖZET

Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, ‘‘Spor Yapan niversite ğrencilerinin z Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi’’ amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma desenlerinden ölçek yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapıldı ve araştırma verileri anket yöntemiyle elde edildi. Araştırmanın evrenini Hatay Mustafa Kemal niversitesinde eēitim gören öğrencileri kapsamaktadır. Örneklem grubunu ise bu evrenin içinde yer alan Mustafa Kemal niversitesinde eēitim gören 139 kadın ve 186 erkek ğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölüm ise Bozanoēlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme leēi ve akıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme leēi yer almıştır. Araştırma verilerinin analizinde Spss IBM programı kullanılmıştır. Daēılımın parametrik olmasından dolayı iki deēiřkenlerde t testi, çoklu deēiřkenler arasında farka bakmak için ANOVA testi ve Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiyi Belirlemek zere Yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet, yaş ve gelir düzeyleri (Akademik güdülenme açısından) açısından istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat ğrencilerin bölümler arası farklılıkları, not ortalaması, gelir durumu (Akademik erteleme) ve yapmış oldukları spor branşlarına (Takım veya Bireysel olarak) göre farklılık gsterdiēi sonucuna ulaşılmıştır. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiyi Belirlemek zere Yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına bakıldığında ise negatif yönlü anlamlı farklılık olduēu grlmştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Akademik Güdülenme ve Akademik Zeka.

ABSTRACT

Investigation of The Effect of Self-Efficiency Levels of University Students Who Sports on Academic Driving and Academic Delay

The aim of this study is to "Investigate the Effect of Self-Efficacy Levels of Students Doing Sports on Academic Motivation and Academic Procrastination". Scale method, one of the descriptive research designs, was used in the research. Research model was made with research and research was obtained by test method. The universe of the research includes the students studying at Hatay Mustafa Kemal University. The sample group consists of 139 female and 186 male students studying at Mustafa Kemal University, which is included in this phase. As the data collection tool, the first part was personal information, the second part was the Academic Motivation Scale used by Bozanoğlu (2004) and the Academic Procrastination Scale by Çakıcı (2003). IBM program was used in the analysis of research data. Since the distribution is parametric, the t-test in two variables, the ANAOVU test to look for the difference between multiple variables, and the Pearson Product Moment Correlation Analysis to Determine the Relationship between Motivation and Academic Procrastination was performed.

According to the results of the study, it was concluded that there was no statistically significant difference in terms of gender, age and income levels (in terms of academic motivation). However, it was concluded that the differences among the departments of the students differ according to their grade point average, income status (Academic postponement) and the sports branches they did (as Team or Individual). Considering the results of Pearson Product Moment Correlation Analysis to Determine the Relationship Between Academic Motivation and Academic Procrastination, it was seen that there was a significant negative difference. The results obtained are tabulated in the findings section and the necessary explanations are made.

Keywords: Academic Procrastination, Academic Motivation and Academic Intelligence

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar alt başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okulların son basamağı olan üniversitelerin temel amacı, bilgi üretmek, bilimsel araştırmalar ve bilimsel çalışmalar yapmaktır. Bu süreç içerisinde öğrencinin bilgiye ulaşarak akademik başarı sağlayabilmesi için, akademik güdülenme düzeyinin gerekli kaygı seviyesinde olması gerekmektedir.

Güdüleme, belirli bir hedefe yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme olarak tanımlanır (Ünal 2013).

Güdüleme, organizmayı hedefe ulaştırmak için davranışı yapmaya yönelten içsel ve dışsal olayların tümüdür (Erkuş 1994).

Güdüleme yaşamı devam ettirebilmek için kritik bir değer taşır. Bireyde istendik davranışlar kazandırır.

Güdülenme pek çok farklı alanlar ile ilişkilidir. Bu çalışmada akademik alan açısından ele alınmaktadır. Akademik güdüleme, akademik işler için gerekli sorumluluğu yerine getirme, başarıya karşı ilgi ve istek düzeyleri olarak tanımlanır (Bozanoğlu 2004).

Akademik güdülenme, öğrencilerde akademik bilgiyi edinmede kullanılan sebatın, istekliliğin gücünü belirleyen öğrenci başarısında etkili bir karardır. Düşük akademik güdülenme seviyesine sahip olunması durumunda devam etme konusunda isteksizlik ve bunun devamında akademik ertelemede süreklilik ve akademik başarıya ulaşamama gibi sorunlar ortaya koymaktadır. Buna karşın akademik olarak güdülenmiş öğrencilerde okul sürekliliği ve akademik başarıya ulaşma gibi olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Ünal 2013).

Akademik güdüleme düzeyi öğrenciler arasında farklılık gösterir. Bu durumu çalışmalarını zamanında yapan, eğitimini lisans düzeyiyle sınırlı bırakmayan öğrencilerin yanı sıra çalışmalarını sürekli erteleyen öğrencileri örnek göstererek açıklayabiliriz.

Bu çalışmada öz yeterlilik değişkeni üzerinden hareketle, akademik güdülenme ve akademik başarı ve akademik erteleme kavramları ele alınmıştır. z yeterlilik bireyin bir işi yapabileceğine dair kendi benliğinde hissettiği inancı ifade eder. Ve bu inanç düzeyinin düşük veya yüksek olması güdülenmeyi de etkilemektedir (Kotaman 2008).

z yeterlilik; “gerçekleşmesi muhtemel durumları yönetmek için gerekli olan eylem planlarını yürütmek için kişinin yeteneklerine inanması” dır (Bandura 1995, s. 2).

Bir diğer tanımla kişinin bireysel yaşantısında elde ettiği deneyimler sonucundaki beklenti ve çıkarları olan doğrudan yapılan eylemdir (Demirdağ 2015). Kişinin kendinin de başarılı ya da başarısız olacağına olan inancını etkilemesidir.

Ertelme eğilimi, işi yapabilme kapasitesine sahip olduğu halde mantıklı bir gerekçeye dayandırmadan işi zamanında tamamlamadan ileri bir zamana bırakması. Bunu ğrencinin ödevlerini zamanında teslim etmemesi, sınavlara zamanlı çalışmayarak son ana bırakması gibi örnekleyebiliriz. Böylesi durumlara eğitimin akademik boyutunda da oldukça rastlanılır (Balkıs 2010).

Akademik erteleme, yapılması gereken akademik görevleri yapılması gereken zamanda tamamlamayıp ertesi güne bırakmak şeklinde tanımlanmaktadır (Işık 2019).

Akademik erteleme davranışı gösteren öğrenciler de düşük akademik başarı eğilimleri görülür. Öğrencilerin akademik başarıları için akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olması beklenir.

Başarı; kişinin kendine katkı sağlayacağı konu veya konuları tespit edip onlara ulaşması için hedefler koyması o hedefler uğruna çabalaması, ulaştığı noktadan geriye dönüp baktığında mutluluk duyması.

Akademik başarı, psikomotor ve duyuşsal beceriden çok bilişsel becerileri ölçen performansı ifade eder. Öğrencilerin mesleki ve sosyal yaşantılarına donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı, geleceklerine yön verdiği için son derece önemli olduğu bilinmektedir (Sarier 2019).

1.2. Problem Cümlesi

Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Düzeyine etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet yönünden akademik başarıya etkisi var mıdır?
2. Akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin yaş durumu açısından akademik başarıya etkisi var mıdır?
3. Akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin öğrencinin okuduğu bölüm açısından akademik başarıya etkisi var mıdır?
4. Akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin ekonomik açıdan akademik başarıya etkisi var mıdır?
5. Akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin branş açısından akademik başarıya etkisi var mıdır?
6. Akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin not ortalaması açısından akademik başarıya etkisi var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi farklı bölümlerde eğitim gören (Beden eğitimi ve spor yüksekokulu, Eğitim Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi) Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Güdülenme Ve Akademik Erteleme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi' ni saptamak.

Bu çalışma ile akademik başarı düzeylerini yükseltmek adına yapılacak diğer çalışmalara öneriler geliştirmek.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu alışma “Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik GÜdülenme Ve Akademik Erteleme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” konusu yer almaktadır.

Günümüzde öğrenciler öğrenim hayatları boyunca çeşitli sınavlara maruz kalırlar. Öğrenciler, taşıdıkları hayat baskısının yanında ailenin ve çevrenin beklentileri de eklenince, başarı hedeflerini daha da ileri taşımaktadırlar. Mevcut kapasitelerinin düzeylerinin ötesinde hedefler koymaları ve yaşadıkları başarısızlık korkusu kişilerin çeşitli psikolojik problemlere neden olmaktadır. Bu nedenle üniversite de öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıya etkisi olan akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeylerinin etkilendiğı yaş, cinsiyet, ekonomik durum, bölüm, branş ve not ortalaması gibi değişkenler ile ilişkilerinin saptanması ile, öğrencinin akademik başarı düzeylerini yükseltilmesi adına yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Eğitim hayatı şüphesiz ki lisans kademesiyle son bulmamaktadır. Akademik alışmalar bu süreç içerisinde önemli yer arz etmektedir. Bu tür çalışmaların kaliteli bir şekilde yaygınlaşması için öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin iyileştirilerek başarı düzeylerini arttıracak diğerk çalışmalara katkı sağlayacağından bu çalışma önem arz etmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada kabul edilen sayıltılar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı olduğı kabul edilmiştir.
2. Seçilen örneklerin evreni temsil ettiğı kabul edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklere samimi ve doğru cevaplar verdiğı kabul edilmiştir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2019/2020 eğitim öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Beden eğitimi ve spor yüksekokulu, Eğitim fakültesi, Veterinerlik fakültesi, Ziraat fakültesi) öğrencileri ile yapılmış ve ölçek sorularıyla sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Güdü: Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, davranışın sürekliliğini sağlayan ve davranışa yön veren içsel veya dışsal güç olarak tanımlanmaktadır (TDK Büyük Sözlük).

Güdülenme: Bir işi yapmak üzere harekete geçme.

Akademik Güdülenme: Akademik işler için, plan ve program dahilinde gerekli sorumluluğu yerine getirerek belirlenen akademik başarıya ulaşmak olarak tanımlanır.

Erteleme: Bir işi yapabilme kapasitesine sahip olunduğu halde mantıklı bir nedene dayandırmadan belirlenen sürede tamamlanmaması.

Akademik Erteleme: Yapılması gereken akademik işlerin zamanında teslim edilmemesi.

Başarı: Belirli bir işin, düşüncenin veya arzunun istenilen yöne doğru belirli bir zamanda gerçekleştirilmesi (Uyulgan ve ark. 2017:1212).

Akademik Başarı: Kişinin psikomotor ve duyuşsal gelişimi dışında kalan daha çok bilişsel alanda gerçekleşen davranış değişikliği (Bayram 2019).

Öz yeterlilik: Bireyin istenen davranışı gerçekleştirmeye yönelik kabiliyetlerine duyduğu inançtır (Bandura 1997).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Güdülenme ve Akademik Güdülenme

2.1.1. Güdülenme

Güdü kavramı Latince“movere”kelimesine karşılık gelir.”Movere”kelimesi harekete geçmek anlamına gelir. İngilizce ’de “motivation” şeklinde bilinir ve Türkçe yazında daha çok motivasyon ve güdülenme birlikte kullanılmış olsa da günümüzde güdülenme kelimesi daha çok tercih edilmiştir(Bozanoğlu G, 2004).

Güdü, ilgi, istek ve ihtiyaçları kapsayan genel kavramdır. Kişiyi hedefe yönlendiren, davranışı gerçekleştiren i güçtür (Başaran 1991).

Güdülenme, kişilerde öğrenmelerin gerçekleşmesi ve kalıcılığın sağlanması için kişinin sürece aktif katılması olarak tanımlanabilir. Kişinin bu sürece aktif katılması için içsel veya dışsal güdülenmiş olması gerekir (Kelecioğlu 1992).

Schunk(1990), güdülenmeyi kişiyi hedefe yöneltme ve süreci devamlı kılmak olarak tanımlamıştır. Bu süreci aşağıda ki gibi gösterebiliriz;

İhtiyaç ⇨ Güdü ⇨ Güdülenme ⇨ ğrenme ⇨ Hedef (Akbaba, 2010)

Budak(2000), güdülenmeyi amaca yönelten bilinçli veya bilinçsiz nedenler olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda güdülenme, kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için davranış üretmesi olarak tanımlamaktadır.

Güdülenme içsel ve dışsal güdülenme olarak iki alt başlığa ayrılır.

2.1.1.1. İçsel Güdülenme:

İlgi istek ve tutum gibi kişisel durumlardan ortaya çıkan güdülenmeye “içsel güdülenme” denir. Kişiyi davranışı yapması için heveslendiren, davranışı yaptığında zevk almasını sağlayan, kişiyi aktif ve istekli kılan güdülenme, içsel güdülenme olarak tanımlanır. İçsel güdülenme ile davranışa geçen kişiler işi istedikleri için yaparlar.

Örneğin, Beden Eğitimi ve Spor dersine ilgisi olduğu için derse zamanında giriyor ve kazanımları tamamlamak için uğraşıyorsa içsel olarak gdlenmiştir. İçsel güdülenmiş kişi hedefini kendisi belirler ve hedefe ulaşmak için gerekli yolları kendisi seçer. İçsel güdülenme ile hareket eden bireylerin, başardıkları işe duydukları merak ve heves onlar kişisel doyum sağlar. İyimser kişilerin içsel güdülenme oranları, kötümser ve karamsar kişilere göre daha yüksek olduğu bilinmektedir (Baltaş 2002) .

2.1.1.2. Dışsal Güdülenme:

Kişinin bir eylemi yerine getirmesi için başka bir kişi tarafından motivasyonunun sağlanmasıyla ortaya çıkan güdülenme türü olarak tanımlanır. Örneğin, arkadaş grubu tarafından lmek istenen öğrencinin eylemde bulunması. Dışsal güdülenme, ödül ve ceza karşısında iş yapmak olarakta tanımlanabilir.

2.1.2. Güdü Kuramları

Davranışlıktan bilişselliğe doğru giden çizgidir. Güdü kuramları başlarda içgüdü, dürtü gibi kavramlarla açıklanırken yakın zamanda yüklemeler, denetim düşünceleri ve hedef gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Akbaba,2019).

Güdülenme kuramları dört başlıkta incelenmektedir.

- 1.Davranışçı Güdü Kuramı(Skinner)
- 2.Hümanistik Güdü Kuramı(Maslow)
- 3.Bilişsel Güdü Kuramı(Weiner ve Covington)
- 4.Sosyal Öğrenme Güdü Kuramı(Bandura)

2.1.2.1. Davranışçı Güdü Kuramı

Hayvanların ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışları üzerine yaptıkları çalışmalara dayandırılarak motivasyon düzeyinin öğrenme üzerinde nasıl ve ne düzeyde etkili olduğunu açıklamaya ve elde edilen bilgileri bireylerin öğrenmesinde de uygulamaya çalışmışlar(Açıkgöz,2007).

Bu kuramcılar güdülenmede kalıtımın etkisini önemsiz bulurlar. Bu kurama göre davranışın temelini yaşantılar ve koşullanmalar oluşturur. Davranışçı kurama göre güdülenme iki boyutta incelenir(Burger,2006).

- 1.Klasik Koşullanma
- 2.Edimsel Koşullanma

Klasik Koşullanma: Ivan Pavlov tarafından ortaya konulmuştur. Daha önce aralarında bir ilişki olmayan uyarıcı ile tepki arasında bağ kurulması sonucu oluşur. Pavlov köpekler üzerinde yaptığı deneylerin birinde denek olan köpeğin boş tabağı gördüğünde yemek veriliyormuş gibi salyasının aktığını fark ederek bu çalışmalarını devam ettirmiş (Cüceloğlu 2011).

Herhangi bir tepki oluşturmayacak nötr uyarıcıyla (zil sesi) koşulsuz uyarıcı(et) birlikte verilerek oluşan koşullu tepki(salya), nötr uyarıcı tek verildiğinde de doğal ve otomatik olarak koşullu tepki oluşturur ve bu sürece klasik koşullanma denmektedir (Mertoğlu 2019).

Edimsel Koşullanma: Skinner, güdülenmenin sadece klasik koşullanmayla ortaya çıkamayacağını belirterek edimsel koşullanmayı ortaya koymuştur (Mertoğlu 2019).

2.1.2.2. Hümanistik Güdü Kuramı

Maslow’a göre bireyin davranışlarının temelinde ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu kuramda içsel güdülenme düzeyi önemlidir. Bu kuramda bir diğr önemli nokta ise ihtiyaçların hiyerarşık sıraya göre olduğunu savunmasıdır. Bir alt düzeydeki ihtiyacın tatmin edecek seviyede tamamlanması durumunda bir üst düzeye geçilmesi mümkündür. Hiyerarşık basamakların en alt düzeyinde; fizyolojik ihtiyaçlar(açlık, susuzluk vb.) yer alırken en üst basamağa gelinceye kadar kişinin kendini gerçekleştirme içgüdüsü yer alır. Kişinin kendini gerçekleştirme basamağı olan bu son basamağa herkesin ulaşması zordur. Genelde bu basamağa ulaşanlar hayatını anlamlı gören, gerçekçi ve çevreyi olduğu gibi kabul eden kişilerdir (Burger 2006).

2.1.2.3. Bilişsel Güdü Kuramı

Weiner ve Covington davranışın gözlenemeyen noktalarına odaklanıp, ğrenmenin akılsal olduğunu savunmuştur. Kalıtımı evreye göre daha önemli görüp bütünsel bir görüşü savunup organizmada meydana gelen değişimi olduğu gibi belirtirler. Kişi çeşitli eylemler arasında kıyaslama yapıp önemli olan ve gerçekleşme ihtimali daha yüksek olan eylemi seçmektedir (Akbaba 2019).

2.1.2.4. Sosyal ğrenme Güdü Kuramı

Günümüzde eğitim ve psikoloji alanında kabul edilmiş bir kuramdır. Sosyal ğrenme kuramının temelinde gözlem ve başkalarının yaptığı davranışı model almaya dayalı bir ğrenme vardır (Bandura 1977) .

2.2. Akademik Güdülenme

Akademik süreç içerisinde güdülenme kavramı incelendiğinde; güdülenme, öğrencilerin eğitim ve ğretim hayatı sürecinde eylemlerin şiddet düzeyini, yönünü ve kararlılığını belirleyen en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

ğrenme ile başarılı olma durumları arasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. İ güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Saracaloğu ve ark. 2009: 41). Öğrencilerin başarıya ulaşmaları için güdülenmeleri ve eğitim alanlarında başarmayı bir ihtiyaç olarak sonradan öğrenmeleri önemli bir yere sahip olmaktadır.

“Viau, okul öğrenmesi olarak güdülenmeyi, kaynağını öğrencinin kendisinden ve çevresinden alan, öğrenciyi öğrenme eylemine sevk eden ve süreci tamamlama becerisi kazandıran bir yapı şekli” olarak tanımlamış (Deniz 2020).

Güdülenme faktörü formal eğitim programlarında öğrencinin göstermiş olduğu davranışın yönü ve şiddetini belirlemede önemli bir etken olarak kabul edilmiştir. 20. yüzyıl itibariyle güdülenmenin eğitim ve ğretim uygulamaları üzerine etkisinin görülmesiyle daha çok önem kazanmıştır (Balanlı 2017).

Akademik güdülenme, öğrencinin akademik eylemlerinde göstermiş olduğu çaba ve isteğin düzeyini belirleyen, öğrencinin başarısını etkileyen önemli bir kavramdır. Akademik süreç içerisinde öğrencilerin güdülenme düzeyinin arttırılması için öğretmenin çeşitli etkinlikler yaparak dersi daha etkili hale getirmesi en önemli sorumluluklarındandır. Öğretmen ğrencinin beklentilerini anlamalı, konuyu anlaşılır dille anlatmalı, çeşitli örnekler vererek kalıcılığı arttırmalı, ödül yöntemini kullanmalı. Bu şekilde işlenen derslerle öğrencinin güdülenme düzeyinin arttırılabileceği grlmştir.

Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin okula gitme konusunda istekli olma, başarılı olma gibi hedefleri olduğu görülür. Bunların yanında akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin yaratıcı düşünme, etkili akademik performans ve öğrenme düzeylerini de arttığı görülmektedir. Akademik güdülenme düzeyi düşük olan öğrenciler de ise, okula düzenli gelme konusunda isteksizlik, devamsızlık sorunları, okulu bırakma gibi sorunlar yaşayabilmektedirler.

2.2.1. Akademik Olarak Güdülenmiş ve Gdlenmemiş ğrenci zellikleri

Akademik Güdülenmiş ğrenci

- Derslerinde düzenli ve programlıdır, derslere zamanında katılır.
- Dersi dikkatle dinler ve ilgisini derse yöneltmiştir.
- devleriyle ilgili gayret gösterir ve farklı çözüm yolları arar.
- Kendini objektif olarak değerlendirebilir.
- Kendine yönelik pozitif düşüncelere sahiptir.

Akademik Gdlenmemiş ğrenci

- Okula ve derse karşı ilgisizdir ve derse sürekli geç kalır.
- Dersle ilgili araç gereçleri sürekli eksiktir.
- Kendi fikirlerini ortaya koyamaz, derste soru soramaz.
- Dersle ilgili görev almak istemez, alacağı görevi yerine getiremeyeceğini ve başarısız olacağını düşünür.
- Derse karşı ilgisi düşük olduğundan ğretmen tarafından derse yönlendirilmesi gttr.

Eğitim alanında başarı elde edilebilmesi için akademik güdülenme düzeyinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin okul hayatı boyunca “uyumlu davranış” denilen sınavlar, projeler ve ödevlerini zamanında getirme gibi sorumluluklarını yerine getirirken daha başarılı sonuçlar elde ettikleri grlmştır. Bu duruma kıyasla akademik olarak gdlenmemiş öğrencilerin bu tür görevlerin zorluğu karşısında pes ettikleri ve destek almayı reddettikleri grlmştır (Deniz 2019).

2.2.2. Güdülenme ve Akademik Güdülenme İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Güdülenme kavramı ile ilgili ilk çalışmalar içgüdü ya da dürtü gibi kavramlarla nitelendirilirken son yıllarda öz yeterlik veya öz yetkinlik, nedensel yüklemeler, amaç ve kontrol düşünceleri şeklinde kavramlarla nitelendirilmektedir (Açıkğz 2007).

David McClland ve John Atkinson akademik güdülenme alanında ilk bilimsel çalışmaları yapan kişiler arasındadır. McClland'ın çalışmalarına rehberlik eden Henry A. Murray'a göre başarı güdüsü gerçekteştirilen eylemde ustalık ve mükemmel başarı, diğerklerinden daha iyi yapma olarak tanımlamaktadır (Deniz 2019).

Gottfried (1985) çalışmalarında, içsel güdülenme ile öğrencilerin akademik başarıları ve yeterlilik algıları arasında pozitif bir ilişki, içsel güdülenme ve sınav kaygısı arasında ise negatif bir ilişki olduğu bilgisine ulaşmıştır.

Fortier (1995) akademik güdülenme ve akademik performans arasında da pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

şahin ve Çakar (2011) çalışmalarında akademik güdülenme ile ğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Buna karşın farklı bölümlerdeki öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu bilgisini sunmaktadır.

Duman ve Eren (2014) tarafından yapılan bir araştırmada katılımcıların öğrenme stratejileri, başarı ile ilgili hedefleri ve kursa katılımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Nartgün ve Çakır (2014) lise ğrencilerinin akademik güdülenmesini incelemiş ve akademik başarı ile güdülenme arasında düşük oranda anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada akademik güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarının yüksek olduğu tespit edilmiş ve akademik başarı elde etmek için güdülenmenin en üst düzeyde önem taşıdığı kanıtlanmıştır.

Akbay ve Gizir(2010) Akademik Erteleme ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin cinsiyetle ilişkisini belirlemek için yapmış olduğu çalışmada, erkek örneklem grubu için akademik güdülenme ve akademik öz yeterlilik düzeylerinin akademik erteleme davranışı arasında anlamlı seviyede ilişki olduğu görülmektedir. Diğerk yandan, kadın ğrenci grubu için yapılan incelemeler sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik öz yeterlilik

düzeylerinin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı düzeyde ilişki görüldüğü, ancak akademik öz yeterlilik düzeyinin akademik erteleme düzeyine bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

2.3. Öz Yeterlilik

Burada ki alan yazımda öz yeterlilik kavramının tarihçesi, tanımı ve kişide etkilerinden bahsedilmektedir. Öz yeterlilik kavramı ilk kez 1977 yılında Bandura “*Bilişsel Davranış Değişimi*” olarak ortaya atılmış ve günümüze kadar kullanımı devam etmiştir. Bandura’ya göre öz yeterlilik, hedefe ulaşmak için gereken edimi ortaya çıkarmak içindir (Deniz 2020).

Bireylerin davranışlarını etkileyen birçok etmen vardır. Bireyler, yaşamları boyu sayısız işleri yerine getirirken, yaşadıkları başarı veya başarısızlık ile sonuçlanan birçok kararı doğal olarak etkiler. Ayrıca sahip oldukları bilgi ve beceriler, yapmayı ve yapmayı seçmedikleri davranışlar üzerinde kesinlikle kritik roller oynayacaktır.

Öz yeterlilik, “kişinin başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneği hakkındaki inancı şeklinde” ifade edilmektedir (Kurt,2012). Öz yeterlilik inancı davranışlarda değişikliklere neden olabilecek önemli bir faktördür. Öz yeterliliği düşük olan bireyler yapmayı düşündüğü davranıştan vazgeçme eğiliminde bulunurken, öz yeterliliği yüksek olan bireyler, gerçekleştirmek istedikleri davranışı yapmada ve sürdürmede daha başarılıdırlar.

Öz yeterlilik, bireyin beklentilerinin, güdü düzeyleri, kazanımları, eylemleri ve öğrenmelerini kontrol etmelerini sağlayan önemli bir kavramdır. Başka bir ifadeyle bireyin bir işi yapabilmesinden öte, yapabileceğine olan inancını ifade etmektedir (Ekici 2012).

Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin, eylemlerinde daha iyi beceri ve daha üst düzey başarı göstermesi beklenmektedir.

Öz yeterlilik inancı; kişilerin yeteneklerine olan inancını, tutumları, bilimsel konulara ilgi düzeylerini ve kendilerini kariyer açısından ne kadar iyi hazırlanacaklarını belirler. Bandura’ya(1995) göre kişilerin yaşadıkları yaptıkları seçimler, geri kalan hayatlarının gidişatını belirler. Bu seçimlerin sonucunda geliştirecekleri yeteneklerle,

hayatlarına yön verecek alışkanlıklar edinirler. Gerçekçi kararlar verebilen kişiler, farklı yolları araştırıp olumlu ve olumsuz yönlerini göz önüne alarak en üst düzeyde fayda sağlayacakları yolu seçerler (Pakiş 2019).

Öz yeterlilik, kişinin olası bir durumu yönetmek, yürütmek ve düzenlemek için gereken yetenek inancını ifade etmektedir. Başka bir anlatımla öz yeterlik, bireyin yeteneğine değil, sahip olduğu yeteneğin bir işi yapabilme veya yapamama yargısına dayanmaktadır. Bandura'ya göre öz yeterlilik, amaçlara ulaşmak için gerekli bir davranışı ortaya koymak içindir (Demiral 2010).

Öz yeterlilik, bireyin hissettiği ve güç durumlarda kullanacağı duygusal davranışlarını kontrol edebilme yeteneğidir. Bir başka yönden bakıldığında güç yeterlilik kavramı bireyin başarılı olmasını sağlayan önemli bir unsurdur (Öneren ve Çiftçi 2013). İnsanlar yeteneklerine üst düzeyde güven duygusuyla yaklaşır. Zorlu ve uğraştırıcı görevlerden kaçmak yerine, üstesinden gelebilmek için mücadele ederler. Bu tür kişiliğe sahip bireyler kendilerine olan inançları doğrultusunda hayatı daha aktif olarak yaşarlar. Bu bireyler inançlarıyla tüm zorluklara meydan okurcasına hedeflerine odaklanırlar. Onlar hedeflerini her defasında bir basamak yükseltirler.

Öz yeterlilik inancı yüksek olan bireyler kendilerine belirlediği hedefleri amaçları doğrultusunda büyük bir azim ve kararlılık ile çözmeye odaklanır, karşılaştıkları olumsuz durumlara anında adapte olup farklı çözüm yolu ararlar. Yapılan araştırmalar neticesinde öz yeterlilik olgusunun bireyin hayatına yön verebilmesine kaynak olan önemli bir değer taşıdığı görülmektedir. Bireyin gerek duygusal hayatını gerekse akademik hayatını ilerletme de etkin bir çıkış noktasıdır.

Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerde akademik sorumluluk almaktan kaçınmadıkları görülmüştür. Aldıkları sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmek için birden çok çözüm yolu ürettikleri ve bu yollardan etkin olanları seçerek hedeflerine yöneldikleri görülmektedir.

Öz yeterlilik, bireyin bir durumu planlamak ve düzenlemek için kendi kişiliğinde hissettiği inancını ifade etmektedir. Başka bir anlatımla öz yeterlilik, bireyin yeteneğine değil, sahip olduğu yeteneğin bir işi yapabilme veya yapamama yargısına dayanmaktadır.

Bu araştırmalara kıyasla öz yeterliliğin sosyal hayat sorunları, hayal kırıklıkları ve aksiliklerden dolayı başarı sürekliliği sağlamak için bireyler, iyimser bir kişilik anlayışına

sahip olmalı. Zorluklarla karşılaştığında akılcı davranan bireyler boşa çabaladığını düşünüp hedefinden vazgeçer veya umutlarında tükenmişlik yaşar.

Tüm bu olanlarla bireyin yaşadığı başarı ve başarısızlık halleri, bireyin öz yeterlilik inancını da şekillendirmektedir.

Bununla birlikte, öz yeterlilik inançlarını şekillendiren çeşitli faktörler bulunmaktadır.

Bunlar:

1. Yaşanılan olumlu veya olumsuz deneyimler,
2. Sosyal çevrenin yaşadığı deneyimler,
3. Ailesinden ve çevresindekilerden aldığı öneri ve uyarılar,
4. Bireyin psikolojik durumudur.

Bu faktörlerin yanında, birey öz yeterliliğini doğrudan yaşantı, çevresindeki insanları gözlemleri ya da başkalarının fikirlerini dinleme yoluyla da geliştirebilirler (Öneren ve Çiftçi 2013).

2.3.1. Öz Yeterliliğin Kaynakları

Bandura' ya göre, öz yeterlilik inancının dört temel kaynağı olduğu belirtilmektedir. Bunlar;

2.3.1.1. Doğrudan Deneyimler: Birey yaşamından edindiği tecrübe ile öz yeterlilik inancını güçlü kılabilir. Bireyin hedeflerine ulaşabilmek için vazgeçebileceklerini görmesini sağlar. Başarı bireyin kendine inanmasını sağlar. Başarısızlık durumu özellikle ortaya çıkmışsa birey tam tersi davranış sergiler. Deneyimleyerek inanç oluşturmak kolay edinilecek bir alışkanlık değildir. Tam tersi sürekli değişkenlik gösteren yaşam döngüsünü yönetmek için bireyin bilişsel ve davranışsal deneyimler çerçevesinde plan program yapmasını gerektirir. İnsanların kolay başarılar elde edince bir an evvel sonuç beklemeye başlarlar ve küçük başarısızlıklar karşısında da umutlarının azaldığı görülür. Bireyin güçlü ve kalıcı öz yeterlilik duygusu kazanması için çabalaması ve sabırlı olması gerekir (Bandura 1995).

2.3.1.2. Sosyal Modeller: Öz yeterlilik inancını sağlamanın en etkili ikinci yolu model almaktan geçer. Birey örnek aldığı kendine benzettiği insanları gözlemleyerek onların göstermiş olduğu çabayı içselleştirerek kendini güçlü kılar ve hedefine ulaşmak için çaba gösterir (Bandura 1997). Bireyin model aldığı kişinin kendisine ne kadar benzediği oldukça önem taşır. Model olan kişi birey ile ne kadar ortak özelliğe sahipse davranışları o kadar etkili olmaktadır.

2.3.1.3. Sözel (Sosyal) İkna: İnsanların bir işi başarabilecek kapasiteye sahip olduğuna inandırmanın bir diğer yoludur. Bireyi yapılacak işe karşı cesaretlendirme ve nasihatler bireyin öz yeterlilik inancını artırır. Muhtemelen kendi kaygılarını bastırıp sorunlarla karşılaştığı zaman eksik yönüne takılıp zaman kaybetmektense daha fazla çaba harcayarak ve başarılı olmasını sağlayacaktır (Bandura 1995).

2.3.1.4. Fiziksel Ve Duyuşsal Durumlar: Öz yeterlilik inancını geliştirmenin son basamağı da vücudu fiziksel olarak koruyup, geliştirmek stres ve kaygıyı azaltmaktır. İnsanlar, fiziksel ve duygusal olarak iyi olduklarında hedefine başarılı bir şekilde ulaşabilecekleri konusu ile kendilerini daha güçlü hissederler Bireyin karşılaştığı zorluklara karşı sergilediği duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu değil, içinde bulunduğu durumu algılayıp ve avantaja çevirmesi önemlidir.

2.3.2. Öz yeterlilik süreçleri

Bireyde öz yeterlilik inancı oluşması süreci birbiriyle işleyiş içerisinde olan dört boyutta inceleyeceğiz;

2.3.2.1. Bilişsel Süreç

Birçok davranış, bir hedefe yönelik ilgi, istek ve buna bağlı ön düşünce ile meydana gelir. Hedef belirleme ise bireyin kendine olan inancıyla ilgilidir. Öz yeterlilik inançları, bireylerin kendilerine avantaj sağlayabilecek ya da dezavantaj olabilecek

düşünceleri etkiler. Davranışların çoğunda, ilk adım düşüncede gerçekleşir. Öz yeterliliğine olan inancı ne kadar güçlüyse belirlediği hedefler de ulaşılması güç olur ve hedefe ulaşmak için oldukça yüksek çaba ve fedakârlık gösterir. Bireyin birçok davranış ve durumlarda öngöründe bulunma ve durumu kontrol edebilmesi için bireyin kararlarını içerir; ayrıca bireyin problem çözmeye yönelik çözümleyici düşünme becerisini de etkilemekte ve böylece bireyin öngörü becerisini de geliştirmektedir (Bandura ve ark. 1989). Bireyin öz yeterlilik inancı davranış topografyasını belirler.

2.3.2.1. Motivasyonel Süreç

Motivasyonu düzenlemenin temel noktası öz yeterlilik algısıdır. Birey motivasyonunu bilişsel süreçte üretir ve kendini motive eder. Birey olumlu ve olumsuz sonuçların öngörüsüyle eylemlerini planlar ve davranış oluşturur. Kendisine hedef belirleyen ve geleceği için gerçekleştirmeyi düşündüğü planlarına çözüm arayışına girer, kendisine yol belirler. Bireyin sonuçlarını öngörebildiği hedeflere yönelik motivasyonu artarken sonuçları öngöründe bulunamadığı hedeflerinde ise motivasyon düzeyi azalmaktadır (Coşkun 2020).

2.3.2.3. Duyuşsal Süreç

Bireyin karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilme gücü, motivasyon düzeyini, stres ve kaygı düzeyini etkiler. Öz yeterlilik, kaygıyı kontrol etmede önemli bir rol oynar. Karşılaştığı sorunları aşabileceğine inanan insanlar stres yaşatıcı durumlardan kaçınabilir. Ancak bu sorunları aşamayacağına inananlar ise kaygı ve stres durumlarını kontrol edemezler. Bireyin sorunu çözmeye ilişkin düşük öz yeterlilik inancı problemin çözümünü zorlaştırmaktadır neredeyse imkansızlaştırmaktadır. Çevrelerinin tehlike duvarlarıyla örülü olduğunu düşünüler ve basit durumları bile büyüterek olumsuz düşünceler dizisi oluştururlar. Bandura'ya göre, bireyin yaşadığı stres, endişe ve motivasyonu karşılaştığı zorluklar ve sorunlar ile başa çıkabilme yetenekleri olan öz yeterlilik inancını etkilemektedir (Bandura 1997). Öz yeterlilik inancı problemi çözmeye yönelik duyulan

inancı değil aynı zamanda olumsuz düşünceleri kontrol edebilmeye yönelik duyulan öz yeterlilik inancıdır.

2.3.2.4. Karar Verme Süreci

Öz yeterlilik bireyin yaşam boyunca yaptığı tüm seçimlere karar vermesinin merkezidir. Bireyin yaptığı seçimlerde öz yeterliliğe olan inancı daha doğru sonuçlar verir. Meslek seçimi, kariyeri öz yeterlilik inancı gelecekteki planları için önem taşımaktadır. Birey, öz yeterlilik inancının üzerinde zorlukla karşı karşıya geldiğinde bulunduğu ortam ve davranıştan kaçınır ve daha rahat olabileceği, öz yeterlilik inancını yükseltecek çevre ve davranışlara yönelmektedir. Bu şekilde birey kendini nasıl rahatlatacağına karar verip uygun davranışta bulunur. Öz yeterlilik inancı yüksek olan birey, ilgi alanına ve başarılı olabileceğine inandığı mesleki alanlarla ilgili eğitim hedeflerine yönelik kararlılık gösterir (Bandura 1994). Bu şekilde verilen kararlar bireyin kişisel gelişim ve davranışları üzerinde önemli bir etmen olarak kalıcı yaşamında kalıcı izler oluşturur

2.3.3. Genel Öz Yeterlilik

Bandura'nın bir duruma yönelik olarak tanımladığı öz yeterlilik kavramı; Sherer et al tarafından genel çerçevede tanımlanmıştır. Sherer Genel Öz Yeterlilik Algısını 3 alanda incelemiştir. Bunlar;

- Davranışın başındaki isteklilik,
- Davranışı tamamlamaya yönelik çaba arttırmadaki istekliliği,
- Zorluklarla mücadeledeki istekli tutumu.

2.3.4. Duruma Özgü Öz Yeterlilik

Bandura'ya (1997)göre öz yeterlilik kişinin belli bir davranışı gerçekleştirme ve öğrenme yeteneğine sahip olduğuna ilişkin kişisel inancıdır ve duruma özeldir. Duruma özel öz yeterlilik belirli bir iş, sorumluluk ya da alanı etkileyen kişisel algı ve inançları kapsamaktadır (Yazıcı 2018).

Öz yeterlilik Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

1. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler görev ve sorumluluk almaktan çekinmezler.
2. Zorlu işleri yapılacak ve başarılı sonuçlar elde edilecek bir görev olarak görürler.
3. Karşılaştığı güçlükler karşısında daha çok çaba harcayarak olumsuz durumları avantaja çevirebilirler.
4. Kendi ilgi alanlarına göre kariyer hayatlarına yön verirler.
5. Karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında endişeye kapılmadan yüksek öz yeterlilik inançlarıyla duruma çok çabuk adaptasyon sağlayarak farklı bir çözüm yolu üretirler.
6. Kendilerini motive edebilme becerileri yoktur
7. Birey var olan yeterliliğinin farkında olmadığı için sorumluluk ve görev almaktan kaçınmaktadır.
8. Kendilerine verilecek olan işi başaramayacaklarını düşünüp vazgeçerler.
9. Yeteneklerine güvenmedikleri için daha çabuk strese kapılırlar ve bu da yeteneklerinin sadece çok az bir kısmını kullanabilmelerine neden olur.
10. Belirli bir plan program dahilinde hareket etmezler çoğunlukla ertelemeci davranırlar.
11. Problem çözüm aşamasında karşılaşılan ilk zorlukta endişelenip başaramayacağı inancına kapılır.
12. Karşılaştıkları zorluklar ile başarısızlıklar karşısında hep bir bahane bulma eğilimindedirler

13. Gelecekleri ile ilgili karar almaktan çekinir çoğunlukla başkalarının fikirleriyle savrulurlar.

14. Düşük öz yeterlilik inancı bireye yaşamının her alanında olumsuz izler bırakır.

Tüm bu çalışmalar öz yeterlilik inancının bireyin hem özel hayatı hem de akademik hayatı üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir ve öz yeterliliğin önemini ortaya koymaktadır.

Özetle, bir eylemi yapabilecek öz yeterliliğe sahip olmayan bireyin, sözel telkinlerle ikna edilmeye çalışılmasıyla ve davranışın başarıya ulaşamaması gibi durumla karşılaştığında birey büyük ölçüde hayal kırıklığı yaşar. Ancak başarılı olabilme durumu yüksek olan davranışlarda sözlü telkinlerle motive edilmeleri kişilerin daha fazla gayret göstereceği bilgisine varılır. Bunun yanında olumlu motivasyon durumu bireylerin öz yeterlilik inançlarını güçlendirip bireye başarıma inancı ve isteği verirken; tam tersi telkinler ise öz yeterlilik inançlarında olumsuz etkiye sahiptir.

2.3.5. Öz Yeterlilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inançları nicel ve nitel veriler ile incelenmiştir. Bu çalışmaya 122 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin biraz yeterli olduğu bilgisi saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ve başarı puanlarına göre öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Taşkın ve ark. 2010).

Öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözebilme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya farklı anabilim dallarından 429 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri problem çözme becerileri arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür (Yenice 2012).

Üstüner ve arkadaşlarının yaptığı bu çalışma Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla “ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik

algılarının belirlenmesi” amacıyla ‘Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’ kullanılarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet faktörü, meslek yılı, branş ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu ve fen liselerindeki öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha istikrarlı değerlendirdikleri belirlenmiştir (Üstüner ve ark. 2009).

Kafkas ve arkadaşları tarafından yapılan bu çalışmada; “beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemek” hedeflenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, okuduğu lise, lisanslı sporcu olması gibi değişkenlerle göre anlamlı bir ilişki göstermezken, mesleki kaygı ile öz yeterlilik arasında orta düzeyde ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Kafkas ve ark. 2010).

Salanova ve ekibinin yaptığı bu çalışmada, İspanya’daki kamu şirketlerinde ve özel şirketlerde çalışan 407 kişinin katılımıyla, “öz yeterliliğin tükenmişlik ve iş talep kontrol modeli üzerindeki aracılık etkisini” incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, genel öz yeterlilik ile tükenmişlik arasında negatif bir korelasyon olduğu saptanmıştır (Karakaş 2019).

Öztürk ve Şahin tarafından yapılan bu çalışmada 9–13 yaş grubu spor yapan(takım ve bireysel) ve yapmayan bireyleri öz yeterlilik düzeyleri açısından karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda takım sporu yapan ve spor yapmayanlar bireyler arasında öz yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı farklılık görülürken, takım sporu yapan kadınların erkeklere oranla öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Öztürk ve ark. 2007).

Cengiz ve arkadaşlarının yaptığı bu çalışmada Taekwondo sporcularının katılımıyla bireylerin liderlik özellikleri ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma sonunda elde edilen verilere göre çalışmalarında sporcuların öz yeterlilik durumları ile liderlik özelliği arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Cengiz ve ark 2012).

2.4. Erteleme Kavramı ve Akademik Erteleme

Bu bölümde, erteleme kavramı, ertelemenin tarihçesi, nedenleri, türleri, kuramsal temelleri ve sonuçları hakkında bilgi verilecektir.

Erteleme kelimesi kullanımı ilk kez 1548 yılında gerçekleştirilmiş ve Latince bir kelime olan ‘Procrastinatus’ kelimesinden gelmektedir ile eylemi ifade eden ‘pro’ zamirinden ve yarın anlamına gelen ‘crastinus’ kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur (Merriam Webster’s Collegiate Dictionary, 1993).

Her bireyin yaşamı boyunca kararlar vermesi, birtakım sorumluluklar alması, üstlendiği bu sorumlulukları gereğiyle yerine getirmesi gibi görevleri vardır. Ancak birçok nedenden dolayı pek çok kişi üstlendikleri sorumlulukları istenilen zamanda gerçekleştirmeyip ileri bir zamana öteleyebilmekte ve buna bağlı olarak erteleme davranışı sergilemektedir. Literatüre bakıldığında erteleme davranışı çeşitli şekillerde ifade edilmektedir.

Ferrari (1992) ertelemeyi, yeterli vakti olmasına rağmen yerine getirilmesi gereken görevin son dakikaya bırakılması, bireyin o işi yapabilecek enerjisi olmasına rağmen geç karar alması olarak tanımlayıp, bu eylemi bir davranış problemi olarak görmektedir (Üçan 2019).

Lay (1986) erteleme davranışını, geçerli bir neden sunmadan belirlenen sürede yapılması gereken işin yapılmaması, önemli olan işlerin üzerinde yeter kadar çalışmalar yapamayıp çok zaman harcayamama davranışı olarak ifade edilmektedir (Lay 1986).

Steel’e (2002) göre ertelemenin tanımı ise genel olarak bireye fayda sağlamayacağı sonucuna karşın onun amaçlarına zararı olacağı şeklinde ifade edilerek, kişinin kendi iradesiyle geciktirilen kasıtlı bir fiildir.

Bliss (1983) ise, ertelemeyi ‘ilerleyen zamanda değil şuan yapılması gerektiği bildiğiniz bir şeyin’ ileri bir zamana bırakılması olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin yerine getirmesi gereken görevler yanında birçok sorumluluk bulunmaktadır. En önemlisi akademik görevlerini programlı bir şekilde yerine getirmeleri ve beklenen seviyede başarı sağlamalarıdır. Ne yazık ki, öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri akademik görev ve çalışmalarındaki erteleme davranışlarıdır.

Bir başka ifadeyle erteleme, bireyin tercih sonucunun kötü olacağını bildiği halde diğer seçenekleri görmezlikten gelerek bir davranışın ya da görevin istendik olarak tamamlamamasını kapsamaktadır (Bar 2016).

Tarih boyunca erteleme davranışının sosyal eleştirilere maruz kaldığı ve dönemin sanatçılarının söylediği bazı sözlere de yansdığı görülmüştür.

Örneğin; MÖ. 8. yy. 'da Yunan didaktik şairi Hesiod şöyle demiştir: 'bugünün işini yarına bırakma ve daha sonraki güne de, ne tembel işçi ambarını doldurabilir ne de işini erteleyen; sanayi çalışmaya yardım eder fakat işini erteleyen kişi her zaman boğuşur felaketle' (Rawson ve ark.1986).

William Shakespeare 1592 yılındaki 6. Henry adlı oyunun ilk bölümünde 'zamanı erteleme, çünkü ertelemek tehlikeli sonuçlar doğurabilir' diyerek uyarmıştır. "İngiliz şair Edward Young 1742 yılındaki 'Night Thoughts' (Gece Düşünceleri) adlı şiirinde, 'erteleme zaman hırsızıdır' (Rawson ve ark.1986) diyerek hayıflamış"(Bar 2016).

Emmett (2004) ertelemeye yönelik 6 temel neden belirtmektedir;

En belirgin nedenlerinden biri gerçekleştirilecek olan görevin sevilmemesidir. Fakat hayatın akışı içerisinde sıkıcı, hoşla gitmeyen birçok iş vardır ve kişiler bunlarla mücadele etmek durumundadırlar. Bir diğer neden ise; final sınavına haftalar öncesinden günlük çalışma planları ile çalışmak ya da günler sonraki bir okuma ödevini yapmak vb. gibi söz konusu eylemin, uzun zamanda sonuç verebileceğinden dolayı motivasyon eksikliği olarak belirtmektedir. Mükemmeliyetçilik takıntısı da önemli bir neden olarak görülmektedir. Mükemmeliyetçi birey aynı anda birden çok işi yapma, doğru karar alma ve hata yapmama isteğinden dolayı erteleme davranışını gerçekleştirmektedir. Başarı korkusu olan kişiler de başarının onlara zorlu görevler yükleyeceğine inanmakta, çevresindeki kişilerin beklentilerinin artacağı ve verilen her görevde sürekli başarılı olması gerektiği kaygısıyla işlerini tamamlamada erteleme davranışı gösterebilmektedirler. Bunu yanında yenilenme korkusu olan bireyler de hayatlarında önemli değişimlerin zorlulara neden olacağını düşünerek hayatlarındaki ilerlemeye dair erteleme davranışını gösterebilmektedirler. Bireylerin sorumluluklarının yoğunluğu ya da görev niteliğinin bireye güç gelmesi de erteleme davranışı göstermede önemli nedenler arasında değerlendirilmektedir.

Kişilerin yaşamlarının her alanında erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir. Çünkü erteleme davranışı evrenseldir ve tüm insanların ortak bir eylemi olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı yaşamlarının her evresinde erteleme davranışı sergilemediğini söyleyen biri ya gerçekleri olduğu gibi ifade etmemekte ya da sosyal açıdan kabul görmek adına erteleme davranışını yadsımaktadırlar.

Diğer araştırmacılar ise ertelemeyi ‘şuan yapılması gereken işin daha sonraya bırakılması ya da belirlenen zamandan sonra bitirilmesi’ (Hill ve ark. 1978) ile birlikte ‘görevleri gereksiz bir şekilde kişisel kaygı yaşayacak kadar geciktirme eylemi’ (Solomon ve ark. 1984) şeklinde tanımlamıştır.

Sonuç olarak, erteleme davranışında bulunan öğrenciler, bu eylemin sonuçlarından olumsuz yönde etkilenerek derslerinde başarısız bir tavır sergilemekte, okulu uzatabilmekte ve en büyük sorun olarak üniversiteden ayrılmak mecburiyetiyle karşılaşabilmektedirler. Dolayısıyla, erteleme davranışı ile elde edilen kısa süreli rahatlama duygusu, uzun süre kaygı yaratıcı olumsuz bir durum olarak geri dönebilmektedir. Akademik erteleme davranışında bulunan üniversite öğrencileri bu dönemde sürekli kaygı, suçluluk ve başarısızlık duygusu, düşük öz yeterlik algısı gibi çeşitli psikolojik sorunlara neden olabilecek birçok olumsuz duyguyu da beraberinde getirmektedir.

2.4.1. Akademik Erteleme Döngüsü

Öğrencilerini akademik erteleme davranışını sergiledikleri süreçlerinde psikolojik ve davranışsal boyutta yaşadıkları döngüyü açıklamak önemlidir.

Burka ve Yuen (1983) bu süreci açıklamak için gerçekleştirdikleri çalışmalarla bireylerin yaşadığı bu süreci erteleme döngüsü (the cycle of procrastination) olarak tanımlamakta ve bu döngünün kısa süreli olabileceği gibi aylarca sürebileceği de ifade edilmektedir. Bu döngüyü yedi aşamada incelemişlerdir ve aşamalar aşağıda açıklanmıştır;

1.Aşama: ‘Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım. ’ Akademik erteleme eğilimin de bulunan bireylerin, bir sorumlukla karşılaştıklarında, başlangıçta istekli olurlar. Erteleme davranışı sergileyen bireyler, yeni bir sorumluluk aldıklarında, bu kez erteleme davranışında bulunmadan, daha planlı ve programlı bir şekilde sorumluluklarını yerine

getireceklerini ifade ederler. Fakat kişilerin başlangıçtaki bu tutumları performansa dönüşmez. Çalışmaya başlamanın kendiliğinde olacağını düşünürler. İlerleyen zamanla kendiliğinden ortaya çıkması beklenen performans gerçekleşmedikçe kişinin başlangıçta ki istek ve tutumu yerini aşamalı olarak korku ve kaygıya bırakmaya başlar.

2.Aşama: ‘Çalışmaya hemen başlamalıyım. ’Çalışmaya bu kez erken başlayacağım’ düşüncesi giderek yok olmaya başlamaktadır. Birey bundan rahatsızlık hissetmeye başlar ve çalışmaya başlamak için üzerinde ki hissedilen baskı giderek artar. Bu evrede birey verilen görevi kısa zamanda yapma baskısı hisseder.

3.Aşama: ‘Ya başlamazsam?’ Birey bu evrede davranışa geçmek yerine zaman geçirmeye devam eder. Bu aşamada bireyin az da olsa kalan pozitif duygular yerini, erteleme davranışından dolayı gelişebilecek olumsuzluklar almaya başlar ve artık olumsuz düşüncelere kapılmaya başlar. Bu süreçte kişi kafasında sürekli aynı düşüncelerle çıkmazda olduğunu hisseder.

Daha önce başlamalıydım, hiçbir şeyden hoşlanmıyorum, aslında her şey yapabiliyorum ama... umarım kimse öğrenmez gibi düşüncelere bürünür.

4.Aşama: ‘Hala zaman var. ’Erteleme davranışı sergileyen kişi, yukarıdaki suçluluk, mahcubiyet gibi duyguları yaşamasına rağmen verilen sorumluluğu yerine getirmek için hala vakti olduğuna dair olumlu düşüncelerde bulunur.

5.Aşama: ‘Bende yolunda gitmeyen bir şey var.’ Bu basamakta birey tamamen umutsuzluğa düşmüştür. İyi niyetler, suçluluk, gibi duygu ve düşünceler etkili olmamıştır. Kişinin olumlu performans sergileyememesinden dolayı duyduğu kaygı, suçluluk, yerini karamsarlığa bırakmıştır: ‘Bende bir sorun var!’

6.Aşama: ‘Son seçim: Yapmak ya da yapmamak, ya hep ya hiç. ’Erteleme davranışında bulunan kişi, bu aşamada bu işi yapmak ya da yapmamak arasında bir tercihte bulunur. Hissedilen kaygı düzeyi arttığından birey yerine getirmesi gereken sorumluluktan vazgeçer, ‘Bu işi yapamayacağım.’ der. Bu son anlarda artık işi tamamlama imkansızdır. Fakat bu duruma karşın birey, bu süreç içerisinde sorumluluğunu yerine getirmeyi de tercih edebilir.

7.Aşama: ‘Bir daha asla ertelemeyeceğim.’ Birey, gerçekleştirmesi gereken sorumluluğunu yerine getirmekten vazgeçmesi ya da tamamlamasının ardından, haz duymaya başlar. Ve

bir sonra ki çalışmalarında, daha planlı ve programlı çalışmaya başlayacağına dair kendine söz verir. Sonuç olarak, akademik erteleme döngüsü bu davranışın bir daha tekrarlanmayacağına dair kişinin kendisine söz vermesiyle son bulur. Buna kıyasla erteleme davranışı gösteren birey, yeniden bir sorumluluk aldığında, bu döngüyü tekrar yaşamaya başlar.

Erteleme davranışında bulunan kişiler üstlendikleri herhangi bir görev ya da sorumluluğu tamamlamayı isterler ya da yerine getirdikleri sorumlulukların sonucunun fayda sağlayacağını düşündüklerinde bu görevi yerine getirmeyi kabul ederler.

2.4.2. Akademik Ertelemenin Nedenleri

Erteleme eyleminin bir alt çeşidi olan akademik erteleme, çoğunlukla akademik görevler yer almakta ve bazı nedenlerden dolayı akademik işlerin geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Solomon ve ark. (1984) 'a göre akademik erteleme kavramının iki basamaktan oluştuğu ifade edilmektedir. Birinci basamak, çoğunlukla her zaman akademik açıdan sorumluluk ve görevlerin belirlenen süreç içerisinde yerine getirilmesi olarak değerlendirilirken, ikinci basamak, kişinin akademik bakımdan aldığı tüm sorumluluk ve görevleri ile kaygı halinde olma durumu olarak değerlendirmektedir (Solomon ve ark. 1984).

Hayatın her anında etkin olan erteleme davranışı ile ilgili yapılan araştırmalarda ertelemenin birçok sebebi olduğu gözlemlenmektedir. Erteleme davranışına yönelmenin nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, kişinin, zaman bilgisinin yetersiz oluşu, yapması gereken eyleme dair kaygı duygusu, kişisel özellikleri (mükemmeliyet takıntısı, sorumluluk vb.), kişi olarak yeterli olduğuna ait inancının düşüklüğü, kafasında kurduğu olumsuz düşünceleri, başarısızlık korkusu, motivasyon sağlamada güçlük yaşaması, benlik saygısı düşüklüğü, başarıma inancı yetersizliği, kaygıları, ütopya beklentileri, çalışma düzeyi temel olarak erteleme sebepleridir (Aydoğan 2008 ve Balkıs, 2006).

Uzun Özer (2005), bireylerdeki akademik erteleme tutumunun sebepleri, başarılı olamama korkusu, risk alamama, tembel olma ve kontrole karşı itiraz etme ve isyan şeklinde ifade etmiştir (Akt. Bar, 2016).

Öğrencilerin, kişisel tutumlarının ertelemenin nedeni için önemli olduğu görülmektedir.. Bununla beraber daha az ilgi duyulan konularda, daha üst düzeylerde erteleme olacağına dair görüşler yer almaktadır.

Erteleme davranışının diğer sebepleri incelendiğinde, fiziksel ya da mental nedenlerden dolayı olduğu düşünülmektedir. Bir işe başlama-sürdürme-tamamlama sırasındaki davranış ve tutumlar hayat boyu elde edilen kazanımlar etkisiyle biçimlenmektedir. Yapılan bazı araştırmalar zamanı etkili bir şekilde kullanamamanın, erteleme davranışlarının oluşmasında en büyük ve en önemli etken olarak değerlendirirken, bazı araştırmacılar da erteleme davranışının karmaşık bir kavram olduğunu ve zamanın etkili bir şekilde kullanılması ile ilgili olmadığını belirtmişlerdir (Ferrari ve ark.2005 p.140-149; Burka ve ark.1983).

Kişilerin erteleme davranışının nedenlerine ilişkin bazı kuramlar vardır. Burka ve Yuen'a (1992) göre erteleme problemleri olanlar çoğunlukla kişisel güçlük çekmeleri, tembel olma, plansız çalışma veya organize etmeyi bilmeme gibi kişisel hatalar kaynak gösterilmektedir. Erteleme davranışında bulunanlarla ilgili yapılan psikolojik danışma bilgileri temel alınarak, Burka ve Yuen (1992) akademik ertelemenin kişisel psikolojik çatışmayı ifade edebilmeye ve bireylerin benlik saygısını korumaya yönelik bir davranış olduğunu ve bundan dolayı bireylerin bu davranışı gerçekleştirdiklerini belirtmektedir.

Önemli problemleri olan öğrenciler çoğunlukla kendi güçlüklerinde, tembel olma, programlı olmama veya zamanını nasıl yöneteceğini bilememe gibi kişisel eksikliklere değinmektedirler. Erteleme yapanlarla ilgili yapılan psikolojik görüşmeler temel alınarak, Burka ve Yuen (1992) akademik ertelemenin psikolojik çatışmayı ifade etme ve bireylerin kişilik saygısını korumaya yönelik bir davranış olduğunu ve bu nedenlerden dolayı bireylerin erteleme yaptıklarını ifade etmektedir.

Lay ve Zanatta (1992) ise akademik ertelemenin, çalışma ortamlarının öğrenciye uygun hale getirilmesiyle bu sorunun ortadan kaldırılmasının mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Örneğin, öğrencilerin çalışabilecekleri ortamlarda ders çalışmak yerine farklı işlerle oyalanmayı ve ödevini aksatmaya neden olacak eylemleri seçerek erteleme

davranışı yapabilirler. İşte bu tür sorunlarla karşılaşmamak için ders çalışma ortamında dikkat dağıtacak objelere verilmemesi gerekiyor.

2.4.3. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları

Akademik erteleme davranışı, birçok olumsuz sonuçlara neden olmakta ve öğrenciler çoğunlukla bu olumsuzlukların farkında olmaktadır. Ancak, yine öğrenciler akademik erteleme davranışını sürdürmektedirler. Bu alanda yapılan çalışmaların birçoğu akademik ertelemenin neden ve sonuçlarını incelemektedir (Sweitzer 1999).

Erteleme davranışı sonucunda öğrencilerde akademik düzeyde gerileme görülebilmektedir. Bu öğrenciler sınavlarda düşük notlar almakta, verilen ödevleri istenilen zamanda yetiştirememekte ve kendilerini akademik olarak yetiştirme konusunda sorun yaşamaktadırlar (Semb ve ark.1979).

Verilen sorumlulukları aksatmak, istenilen zamanda yerine getirememek öğrencide, özgüven eksikliği, düşük öz saygı, huzursuzluk ve çeşitli hasatlıklara neden olmaktadır.

İlgili konuyla alakalı literatür taraması yapıldığında, birçok çalışmada akademik ertelemenin, öğrencinin performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Burka ve Yuen (1983) de erteleme davranışının genel ve çok önemli bir sorun olduğunu belirterek, ertelemenin davranışının içsel ve dışsal olmak üzere iki temel sonucuna vurgu yapmaktadırlar.

2.4.3.1. **İçsel sonuçlarını**; bireyin kendini sinirli ve pişman hissederek olumsuz duygular yaşaması olarak örneklemektedir.

2.4.3.2. **Dışsal sonuçlarına** ise; çalışma sisteminin bozulması ve fırsatların kaçırılması olarak örneklemektedir.

Başka bir çalışmada ise; akademik erteleme davranışında bulunan öğrencinin öğrenmede güçlük yaşadığı derslerde arkadaşlarından geride kalması (Rothblum ve ark.1986), okulda devamsızlık yapması ve dahası okulu bırakmasına neden olacak sonuçlar doğurmaktadır (Knaus 1998). Bu tür olumsuz sonuçların yanında alınan sorumlulukların

öğrenci üzerinde bir zaman baskısına neden olabileceği bu baskının da öğrencide kendine inanç ve güven neden olarak, üstlenilen görevin hızlıca tamamlanabileceği belirtilmektedir.

Erteleme davranışında bulunan öğrencilerin, kısa süreliğine de olsa stresten uzak durdukları ve akademik erteleme davranışında bulunmayan öğrencilere göre bu stres sürecinin daha kısa süreli olduğu belirtilmektedir (Tice ve ark. 1997).

Akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin bu davranışı sergilemeyen öğrencilere kıyasla kısa bir zaman zarfı da olsa kaygı, endişe ve stresten uzak durma ve bu süreçte hoşlanabileceği farklı etkinliklere yönelme davranışı da gösterebildiği, yapılan araştırmalarda belirtilmektedirler.

2.4.4. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Erteleme kavramı evrensel bir sorundur ve birçok birey bu davranışı gösterme eğilimindedir. Erteleme davranışının alt boyutu olan akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılan birçok çalışmanın üniversite öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir.

Akademik erteleme davranışı, üniversitede okuyan öğrencilerde çoğunlukla karşı karşıya gelinen bir durum olduğu rapor edilmiştir (Brownlow ve ark. 2000).

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin yaklaşık %95'inin akademik erteleme davranışında bulundukları belirtilmiştir (Hill ve ark.1978). Üniveriste öğrencilerinin yaklaşık %75'inin kendilerini ertelemeci olarak nitelendirdiklerini ifade etmektedir (Potts 1987).

Lise son sınıf öğrencilerindeki akademik erteleme davranışlarının kişilik saygısı, öz-yeterlik inançları ve kaygı halleri ile etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırmada 400 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre kişilik saygısı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif korelasyon varken, akademik erteleme davranışı ve öz yeterlilik inançları ile kaygı düzeyi arasında nötr korelasyon tespit edilmiştir. Bu bulgulara ek, akademik erteleme düzeyleri orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin, düşük seviyede akademik erteleme davranışında olan öğrencilere göre yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Aydoğan 2008).

Üniversitelerde yapılan bir diğer araştırma da ise katılan 245 öğrencisinin %46'sının dönem ödevlerini yazmada, %31'inin ise sınavlara hazırlanmada erteleme davranışında bulundukları ifade etmişlerdir (Beswick ve ark. 1988).

Yapılan bir başka çalışmada da üniversite öğrencilerin %40'ından fazlasının akademik olarak erteleme eylemi sergiledikleri buna bağlı olarak kaygı düzeyinde artış duydukları ve çalışmalarında, öğrencilerin %38'inin nadiren erteleme eylemini gerçekleştirdikleri, öğrencilerin %50'sinin ise işlerinin yarısını tamamlayana kadar erteleme eyleminde bulundukları saptanmıştır (Rothblum ve ark.1984).

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden oluşan 366 öğretmen adayı ile araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma da tarama modeli kullanılarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre akademik erteleme puanlarının anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir (Pala ve ark. 2011).

Üniversitede öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada akademik erteleme eylemleri öğrencilerin sınıf kademelerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın evreni 1543 üniversitede eğitim gören öğrencidir. Çalışma sonucu incelendiğinde, 1. Sınıf öğrencilerinde %23 oranında 2.sınıf öğrencilerinde bu oran %27, 3. Sınıflarda %32 ve 4.sınıf öğrencilerinde %37'sinin akademik erteleme eyleminde bulunduğu görülmektedir (Mc Cown ve ark.1984).

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını, kişilik özellikleri, öz yeterlilik inancını, benlik saygısını ve başarı yönelimlerini, ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemeyi amaç edinmiştir. Nedensel karşılaştırmalı yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada, çalışma grubunu farklı sınıf seviyelerinden 406 kadın öğrenci ve 224 erkek öğrenci olmak üzere toplam 630 öğrencisinden seçilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında zaman kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha az düzeyde akademik erteleme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır (Kandemir 2010).

Çakıcı ve ekibi tarafından 260'ını lise öğrencileri 287'sini ise üniversite öğrencilerinin oluşturduğu toplam 587 öğrencinin katılımıyla, betimsel tarama modeli ile yapılan çalışmada Ankara ilinde bulunan çeşitli liselerin öğrencileri ile Ankara Üniversitesinin farklı bölüm öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet faktörünün etkisinin görülmediği,

ayrıca akademik başarı düzeyi ile akademik erteleme düzeyleri arasında negatif korelasyon görüldüğü rapor eklenmiştir (Çakıcı 2003).

Yapılan bir diğer araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını rasyonel olmayan inançlar, öz yeterlilik inancı, kişilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ne düzeyde olduğunu tespit etmeye çalışılmıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi öğrencilerinden 582 kadın öğrenci ve 429 erkek öğrenci olmak üzere toplam 1011 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akademik erteleme davranışının cinsiyet sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyine göre değişkenlik gösterdiği, okuduğu bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Berber 2014).

Bir grup lise öğrencileri ile yapılan çalışmada erteleme davranışı sıklığı, nedenleri ve öğrencilerdeki beklenti düzeyinin erteleme davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında “öğrencilerin % 54’ünün akademik konuları sıklıkla ertelediklerini görülürken, akademik erteleme davranışına ait cinsiyet farkına yönelik olarak bir bulgu görülmemiştir”. “Akademik erteleme davranışının sebeplerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan faktör analizi sonuçları, lise öğrencilerindeki erteleme sebeplerini ‘başarısızlık korkusu’, ‘karar verme güçlüğü’, ‘risk alma davranışı’ ve ‘tembellik’ şeklinde göstermektedir” (Uzun 2009). Ayrıca yapılan çalışmanın bulguları durumluluk umut düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu desteklemektedir.

2.5. Başarı ve Akademik Başarı

Başarı; bireyin veya toplumun istenilen hedefe ulaşması, istenilen ürünü elde etmesi, hedefe erişmesi, olarak tanımlanabilir. Başarı kavramı istenilen sonuca ulaşma, istenilen ürünü elde etme, olarak tanımlanabilir. Eğitim yönünden ele alındığında ise, yürütülen program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve ark. 2004). Eğitimde başarı okul ortamında bir ders veya akademik programlardan bireyin ne düzeyde yararlandığının göstergesi olan akademik başarı kavramı ile tanımlanır (Dil ve ark. 2011).

Başarıyı ifade eden değişkenler, öğrencinin beklentileri, okul ve derslerinde belirlediği hedefleridir ve bunlara ulaştığında başarı elde etmiş sayılmaktadır. Başarısızlık ise, öğrencinin isteksizliğinden ve ertelemeci davranışından kaynaklanan sorunlardan ortaya çıkan düzeyin ifadesidir.

Başarı, zamana bağlı olarak toplumdan topluma değişiklik gösteren ve yaşamının her anında hem birey açısından hem de toplum açısından önemli bir ihtiyaç olmuştur (Seibel 1974).Gelişen teknoloji ile birlikte, genişleyen bilgi yelpazesi içinde bulunduğumuz zaman dilimi nitelendirilebilir. Bu çağa uyum gösteren ve bu çağı temsil eden toplumlar ise bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Ve bu toplumların en önemli özellikleri bilgiye ulaşma, analiz etme, sentez oluşturma diğer bir ifadeyle bilgiyi kullanılabilir hale getirebilmeleridir. Zamana bağlı olarak değişen beklentilerle de başarıya yüklenen anlamlar değişmiştir (Kaya 2015).

Akademik başarı kavramı genellikle eğitim öğretim alanında karşımıza bir kavramdır. Formal eğitim süresi içinde öğrencilere yönelik verilen eğitim programının amaçlarına ya da ders kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığının kontrolüne yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler neticesinde öğrencinin program ya da derslerden aldığı niceliksel sonuçların ortalaması olarak tanımlanabilir (Onuk 2007).

Türk Dil Kurumu başarıyı, kişinin yetenek ve yetiştirme şartlarına bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinlikler sonucu ortaya çıkan olumlu ürünü, olarak tanımlamıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Başarı deyince akla genel anlamda akademik başarı yani öğrencilerin okuldaki ders başarısı geliyor olsa da başarı genel olarak insan hayatının her alanında vardır. Başarılı kavramı düşünüldüğünde başarılı kişilerin şu davranışları göstermesi beklenir:

- Kendini tanıma
- Amaç belirleme
- Zamanını verimli kullanılması
- Durumu hakkında nesnel değerlendirme
- İyi dinleyici olma ve gözlem yapma

- İhtiyaç halinde yardıma başvurma
- Gerekli durumlarda susabilme (Baltaş 1998).

Akademik başarı, denildiğinde akla ilk gelen tanım genellikle öğrencinin okul başarısının sınavlar ve notlarla ifade edilmesi şeklindedir. Bireyin devinimsel ve duyuşsal alanının dışında kalan, bilgi ve beceriler gibi bilişsel davranışların belirlediği hedefleri olduğu kadar; ilgiler, kişilik ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışlarında belirlediği hedefler olarak ifade edilir (Bayram 2019).

Akademik başarı kavramının birçok tanımı olmakla birlikte yaygın olarak öğrencilerin eğitim alanında hedeflerine ulaşma düzeyi olarak tanımlanır ve genellikle değerlendirme ile ölçülür (Korobova 2012).

Pascarella ve Terenzini (2005)'ye göre akademik başarıya karşılık verilen not, kişinin başarı düzeyinin sayısal ifade edilmesidir.

Akademik başarı, bireyin önceden belirlenen plan ve program dahilinde üstlendiği görev ve sorumlulukları belirlediği hedefler doğrultusunda gereken şekilde yerine getirerek sonuca ulaşma işidir.

Yani başarı, kişinin istediği durumu elde edebilmesidir. Bir başka deyişle başarı, insanın yaşam boyu kendisine belirlediği hedefleri elde edebilmesidir. Bunun içinde kişinin ne istediğini bilmesi gerekir (Deniz 2019).

Ülkemizde yürütülen çağdaş öğretim programlarının uygulanmaya başlamasıyla ölçme ve değerlendirme süreci de farklılaşmıştır. Yapılandırmacı anlayışın baskın olduğu bu sistemde notla değerlendirilen başarı düzeyinin yanında öğrencinin bireysel özelliklerinin, eğitim sürecindeki gelişiminin, öğrenci ve yanı sıra velilere de dönüt verilerek veli de bu sürece aktif olarak dahil edilmiştir. Bundan dolayı performans değerlendirme, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemler ile rubrik, kavram haritaları, proje, vb. tamamlayıcı değerlendirme araçlar öğrencilerin değerlendirilmesinde uygulanan programlarda bir gereklilik oluşturmuştur (Sezer 2006).

Eğitim ğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gereken şartlar aşağıda verilmiştir (Parlakyıldız 2008).

- Girişin yönlendirilmesi, bilişsel yapının tesisi,
- İletişim,
- Uyaran değişimi sağlama,
- Pekiştirme,
- Soru sorma,
- Sınıf yönetimi,
- Kapanış
- Dersin hedeflerinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin akademik başarılarını arttıran ya da azaltan pek çok neden vardır. Öğrencinin ğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme sürecindeki gelişimleri ve erişebileceği en son sınırları etkileyen faktörler beş bölüme ayrılabilir:

- Bilişsel yetenekler (Cognitive abilities) ve bununla ilgili zellikler
- Psikomotor yetenekler (Phychomotor abilities)
- Duyuşsal zellikler (Affective characteristics)
- Aile ve sosyo ekonomik durumlarla alakalı zellikler
- Cinsiyetle alakalı zellikler

Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere bakıldığında eleştirel düşünme becerilerinin de yüksek olduğu araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi ortaya koyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ortaya koyamayan öğrencilere göre okul derslerinde daha başarılı olduğu görülmektedir.

Eğitim sistemimizde önemli olan bir unsurun da eleştirel düşünme becerisi sonucunda ortaya konulan çözüm yolları ve düşüncelerin akademik başarı olduğunu

Geçmişten bugüne dek genel literatür taraması yapıldığında karşılaşılan çalışmalara baktığımız zaman öğrencinin okula devam durumu ve akademik başarı düzeyi bir bütün olarak ele alınmıştır. Öğrencinin okula devam süreci ve akademik başarı düzeyi ortak bir sürecin çıktısı olarak ele alınmıştır.

```

graph LR
    A[Öğrenci Giriş Karakteristikleri] --> B[Üniversiteye bağlılık]
    B --> C[Davranış-Algı-Davranış Döngüsü]
    C --> D[Akademik Entegrasyon  
Sosyal Entegrasyon]
    D --> E[Üniversiteye bağlılık]
    E --> F[AYRILIK KARARI]
  
```

Şekil 2.3: Öğrenci ayrılık kararının revize edilmiş bir modeli (Milem ve Berger'den uyarlanmıştır, 1997).

2.5.2. Akademik Erteleme ve Akademik Başarı

Akademik ertelemenin, akademik başarıyı yordama kriterlerinden biri olduğu bilinmektedir. Akademik erteleme davranışı, öğrenme eğilimini ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir. Akademik alanda verilen görev ve sorumlulukların belirlenen şartlar doğrultusunda yerine getirilmemesi öğrencinin akademik hayatında sorunlara yol açacağından akademik başarı düzeyi de sekteye uğrayabilir. Akademik erteleme davranışının akademik başarı azaldığında arttığı bilinmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında akademik erteleme ve akademik başarı arasında negatif korelasyon olduğu görülmektedir.

Duru ve Balkıs (2014)'ın yapısal eşitlik modeli ile yaptıkları çalışmada, akademik erteleme ile akademik başarı üzerine yönelik kurdukları hipotez, daha sık akademik erteleme eğiliminde bulunan öğrencilerin daha düşük akademik başarı düzeyine sahip olabileceği şeklindedir. Çalışma sonuçları ile hipotez uyumlu bulunmuştur.

2.5.3. Öz-yeterlik ve Akademik Başarı

Akademik başarının, öğrencilerin öz yeterlilikleri üzerinde önemli etkisi olan bir faktör olduğu belirtilmektedir. Öz yeterliliğin akademik öz yeterliliği de kapsadığı düşünüldüğünde öz yeterliliği yüksek olan öğrencinin, akademik yönden başarılı olabileceği düşünülebilir. Malpass, O'Neil ve Hocevar (1999) özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ile matematik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlilikleri ile matematik başarıları arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

2.5.4. Akademik Başarı ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde akademik başarı ve etkileyen unsurlarla ilgili yapılan araştırmalara ve bu araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu başlık altında akademik başarı ile ilgili yurt içi ve yurtdışı alan yazında yapılan çalışmalar ele alınacak, ilgili değişkenler konusunda yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar sunulacaktır.

Özdoğan(2001) yaptığı çalışmasında okul başarısında etkili olan faktörleri; okul, öğretmen, çocuğun ruhsal ve bedensel sağlığı, ve okul arkadaşları ile ilişkisi, anne-babanın tutumu, kardeş ilişkileri, çocuğun ait olduğu çevre ve aile ilişkileri, olarak belirtmiştir. Başka bir çalışmada da üniversite öğrencilerin akademik başarılarının psikolojik, sosyoekonomik ve çevresel faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir (Hijazi ve ark. 2006).

Ereş (2017)'e göre de akademik başarıyı araştıran çalışmaların ortak özelliği, bu başarısının sadece öğrenci kaynaklı olmadığı; aile ve okul etmenlerinden de oluşan bir bütün olmasıdır. Sonuç olarak; yapılan araştırmalara göre akademik başarıya etki eden faktörler öğrenciden, okuldan ve aileden kaynaklı faktörler şeklinde tanımlanabilir (Arıcı 2007 ve Sarier 2016).

Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009) 2006-2007 eğitim öğretim yılında Erzincan Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 443 öğrencinin katılımıyla çalışma yapmışlardır. Yaptıkları bu çalışmada; eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve eğitim gördükleri bölüme göre öğrenme biçimlerini tespit etmeyi ve öğrencilerin öğrenme biçimlerine akademik başarı durumları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma da elde edilen sonuçlara göre; erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu fakat bunun yanında öğrenme biçiminin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kayıtlı bulundukları programa göre akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu ve öğrencilerin eğitim gördüğü bölüme göre öğrenme biçimlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir.

Özgüngör, 2009; Yıldırım, 2000). Gümüşeli (2004)'nin çalışmaların da zamanı etkili kullanma ve planlı çalışmanın akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtilmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada da sınav kaygısı ve ders çalışma tutumlarının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Ergene 2011).

Ayrıca öğrencilerin başarıları ve derse yönelik tutumları arasında pozitif korelasyon olduğu, öğrencinin sevdiği konuları daha kolay öğrendiği ve bu konuların da daha uzun süre kalıcı olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencinin derse yönelik tutumlarının ders başarısı üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden birisi olduğu ortaya konulmaktadır (Arıcı 2007).

Umbach ve Porter (2002)'ın 1300 mezun öğrencinin katılımı ile farklı akademik bölümlerin öğrenci memnuniyeti ve akademik gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; genel not ortalamaları daha yüksek olan öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutum gösterdikleri ve okullarından memnun oldukları belirtilmiştir.

Bruinsma ve Jansen (2005) tarafından Gorninge Üniversitesi'nde öğrenim gören Hollandalı 1. Sınıf öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, Bilgi Teknolojileri Fakültesi'nden 48 öğrenci, Fen Fakültesi'nden 149 öğrenci olmak üzere toplamda 197 öğrenci (103 erkek, 94 kadın) katılımı ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrenci başarısını, öğrencinin öz yeterliliği, motivasyonu, çalışma düzenini ve ders dışı faaliyetlerin etkilediği anlaşılmıştır.

Anticevic (2018)'in 250 öğrencinin katılımı ile yüksek okulun ve öğrenci kişilik özelliklerinin (kişilik özellikleri ve duygusal yeterlilik) akademik başarıdaki rolünü incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada matura (lise bitirme sınavı) sonuçları yüksek olanların öğrenim memnuniyetlerinin daha düşük olduğu belirtilerek bu çalışmada da negatif korelasyon olduğu saptanmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın gereç ve yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Her bölüm ayrıntılı olarak ele alınmış, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmacının rolü, veri toplama araçlarının saha uygulama süreci, verilerin toplanması ve bilgisayar ortamına aktarılması ve son olarak da verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Akademik Başarı Üzerine Etkisinin incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Yapılan bu araştırma, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi; Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'ndan 127 öğrenci, Eğitim Fakültesi'nden 67 öğrenci, Ziraat Fakültesi'nden 54 öğrenci, Veterinerlik Fakültesi'nden 74 öğrenci olmak üzere toplam 322 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna 139 Kadın, 183 Erkek olmak üzere çeşitli bölümlerde eğitim gören 322 öğrenci gönüllülük esaslı katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde kişisel bilgi formu, bilişsel davranışçı ve fiziksel aktivite ölçeği ve çoklu zeka envanterine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, gelir düzeyi, spor yaptığı branş ve not ortalaması değişkenlerine yönelik soruların bulunduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır.

3.3.2. Akademik GÜdülenme Ölçeği

Araştırmanın ikinci bölümünde katılımcıların akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan ölçek yer almaktadır. Akademik GÜdülenme Ölçeği (AGÖ), 2004 yılında Bozanoğlu tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5’li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100’dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır. AGÖ’nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. AGÖ’nün bu araştırmanın örneklemi oluşturduğu grup için kendini aşma alt boyutu Cronbach alfa değeri .730, bilgiyi kullanma alt boyutu Cronbach alfa değeri .704, keşif alt boyutu Cronbach alfa değeri .672 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa değeri ise .871 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan akademik erteleme ölçeği yer almaktadır. Akademik erteleme ölçeği (AEÖ): Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen AEÖ öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim

yaşantılarındaki erteleme eğilimlerini ölçmektedir. Ölçek 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçek, 5’li likert tipinde derecelendirilmekte olup akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Öleekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Öleekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir. Öleğin bu çalışma için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Gönüllülük esaslı araştırmaya katılan öğrenciler belirlendikten sonra eğitim gördükleri fakülteler ziyaret edilerek demografik değerler ve ölçekler doldurulmuştur. Verilerin analizi için SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek adına normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonucunda verilerin skewness (çarpıklık) ve kurtosis(basıklık) değerlerinin -1,5 ve +1,5 değerler arasında olduğu tespit edilmiş olup verilerin normal dağıldığı söylenebilir(Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. İkili grup karşılaştırmaları için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (Anova) ve son olarak akademik erteleme ve akademik güdülenme arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak içinse pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi (p)<.05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analiz sonuçlarına dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans Değerleri

DEĞİŞKENLER		n	%
Cinsiyet	Kadın	139	43,2
	Erkek	183	56,8
Yaş	18-20	121	37,6
	21-22	126	39,1
	23+	75	23,3
Bölüm	Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu	127	39,4
	Eğitim Fakültesi	67	20,8
	Ziraat Fakültesi	54	16,8
	Veterinerlik Fakültesi	74	23,0
Gelir	Düşük	102	31,7
	Orta	185	57,5
	Yüksek	35	10,8

Hangi Branşıta	Takım Spor	170	5 2, 8
Spor Yapıyorsunu z ?	Bireysel Spor	152	4 7, 2
Not Ortalaması	2,50'nin Altı	93	2 8, 9
	2,51-3,00 Arası	149	4 6, 3
	3,01 ve Üzeri	80	2 4, 8



Çizelge 4.1.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si kadın, %56,8 ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden %37,6'sı 18-20 yaş arasında, %39,1'i 21-22 yaş arasında yer almakta ayrıca %23,3'ü ise 23 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin %39,4'ü beden eğitimi spor yüksekokulunda, %20,8'i eğitim fakültesinde, %16,8'i ziraat fakültesinde, %23'ü ise veterinerlik fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %31,7'si düşük, %57,5'i orta, %8,7'si yüksek, %2,1'i ise çok yüksek gelir durumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Üniversiteli öğrencilerin %52,8'i takım sporu ile uğraşırken, %47,2'si bireysel sporları tercih etmektedir. Not ortalaması olarak öğrencilerin %28,9'u 2,50'nin altında, %46,3'ü 2,51-3,00 arasında, %24,8'i ise 3,01 ve üzerinde yer almaktadır.

Çizelge 4.2. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Toplam ve Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Std	T	P
Akademik Güdülenme	Toplam	Kadın	139	3,54	,427		
		Erkek	183	3,46	,563	1,440	,151
	Kendini Aşma	Kadın	139	3,49	,589		
		Erkek	183	3,47	,731	,274	,784
	Bilgiyi Kullanma	Kadın	139	4,08	,49		
		Erkek	183	3,97	,599	1,817	,070

	Kadın	13 9	3,11	, 51		
Keşif	Erkek	18 3	3,09	3	1,7 12	, 0 8 6
				, 61 9		
Akade	Kadın	13 9	2,80	, 54		
mik	Erkek	18 3	2,91	1	-	, 0
Ertele				, 61	1,7 14	8
me				1		7

*p<0,05 **p<0,001

Çizelge 4.2.'ye göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca

araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Çizelge 4.3. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Yapılan Spor Branşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt boyutlar	Yapılan Branş	N	Ortal am	S d	t	p
Akademik Güdülenme	Toplam	Takım	170	3,59	,510	3,756	,000**
		Bireysel	152	3,38	,487		
	Kendini Aşma	Takım	170	3,59	,660	3,288	,001*
		Bireysel	152	3,35	,665		
	Bilgiyi Kullanma	Takım	170	4,11	,569	2,976	,003*
		Bireysel	152	3,92	,529		
	Keşif	Takım	170	3,15	,592	3,132	,002*
		Bireysel	152	2,95	,543		
	Akademik Erteleme	Takım	170	2,78	,573	-2,645	,009*
		Bireysel	152	2,95	,584		

* $p<0,05$ ** $p<0,001$

Çizelge 4.3.' e göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile

yapılan spor branşı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile yapılan spor branşı değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$).



Çizelge 4.4. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme lçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Toplam Ve		Yaş	N	Ortalama	Std	F	p	Anlamlı Farklar
	Alt boyutlar								
Akademik Güdülenme	Toplam	18-20	121	3,49	,474	,035	,965	-	
		21-22	126	3,48	,471				
		23+	75	3,50	,621				
	Kendini Aşma	18-20	121	3,45	,647	1,280	,279	-	
		21-22	126	3,43	,621				
		23+	75	3,58	,783				
	Bilgiyi	18-20	121	4,03	,546	,084	,920	-	
		21-22	126	4,03	,522				
		23+	75	4,00	,634				
	Kullanma	18-20	121	3,07	,484				
		21-22	126						
		23+	75						

	Keşif	21-22	126	3,07	,589	,403	,669	
		23+	75	3,00	,691			-
Akademik		18-20	121	2,83	,571			
		21-22	126	2,91	,589			
Erteleme		23+	75	2,84	,597	,633	,531	-

*p<0,05 **p<0,001

Çizelge 4.4.'e göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile yaş değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Çizelge 4.5. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme leği Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt boyutlar	Toplam Ort.	N	N	Ortalama	S D	F	p	Anlamlı Farklar
Akademik Güdülenme	Toplam	A)2,50'nin Altı	9	3	3,31	,543	12,62	,000**	A,B,C
		B)2,51-3,00	14	9	3,50	,489			
		C)3,01 ve zeri	8	0	3,69	,432			
	Kendini Aşma	A)2,50'nin Altı	9	3	3,30	,720	6,67	,001*	C > A
		B)2,51-3,00	14	9	3,48	,647			
		C)3,01 Ve zeri	8	0	3,67	,610			
	Bilgiyi Kullanma Keşif	A)2,50'nin Altı	9	3	3,85	,596	10,67	,000**	C > A
		B)2,51-3,00	14	9	4,01	,549			
		C)3,01 Ve zeri	8	0	4,23	,452			
		B)2,51-3,00	14	9	3,08	,557			
	Akademik Erteleme	C) 3,01 Ve zeri	8	0	3,23	,530	10,14	,000**	A,B,C
		A)2,50'nin Altı	9	3	3,12	,544			
		B) 2,51-3,00	14	9	2,83	,564			
		C)3,01 Ve zeri	8		2,6				

*p<0,05 **p<0,001

Çizelge 4.5.' e göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı post hoc testlerinden



olan Tukey Testi sonucu akademik güdülenme toplam puan ortalamasında ve keşif alt boyutunda tüm gruplar arasından farklılık kaynaklanırken, kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında ise 2,50'nin altında ve 3,01'in üzeri gruplar arasından farklılık kaynaklanmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile not ortalaması değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Farklılığın tüm gruplardan kaynaklandığı yapılan Tukey Testi sonucunda anlaşılmıştır.

Çizelge 4.6. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt boyutlar	Toplam Gelir	N	Ortalama	Sd	F	p	Anlamlı Farklar
Akademik Güdülenme	Toplam	A)Düşük	102	3,44	,489	1,702	,184	-
		B)Orta	185	3,53	,505			
		C)Yüksek	35	3,40	,586			
	Kendini Aşma	A)Düşük	102	3,42	,672	1,221	,296	-
		B)Orta	185	3,52	,637			
		C)Yüksek	35	3,36	,834			
	Bilgiyi Kullanma	A)Düşük	102	4,00	,516	,117	,890	-
		B)Orta	185	4,03	,564			
		C)Yüksek	35	4,00	,653			
Keşif	A)Düşük	102	2,98	,582				

Akademik Erteleme	B)Orta	1 8 5	3,12	, 56 9	3,0 23 0	, 06 0	
	C)Yüksek	3 5	2,92	, 56 9			
	A)Düşük	1 0 2	2,89	, 55 6	3,5 20 6	, 03 1*	C>A
	B)Orta	1 8 5	2,81	, 58 8			
	C)Yüksek	3 5	3,09	, 60 8			

*p<0,05

Çizelge 4.6.'ya göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile gelir

değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca gelir durumun akademik erteleme üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılığın düşük gelir ile yüksek gelir arasından kaynaklandığı yapılan Tukey Testi sonucunda anlaşılmıştır.

Çizelge 4.7. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçekler	Toplam ve Alt boyutlar	Bölüm	N	Ortalama	Sd	F	p	Anlamlı Farklar
Akademik Güdülenme	Toplam	A)Besyo	127	3,54	,504	2,320	,075	-
		B)Eğitim	67	3,46	,462			
		C)Ziraat	54	3,59	,569			
		D)Veteriner	74	3,38	,500			
	Kendini Aşma	A)Besyo	127	3,52	,658	2,329	,074	-
		B)Eğitim	67	3,34	,672			
		C)Ziraat	54	3,63	,686			
		D)Veteriner	74	3,40	,668			
	Bilgi Kullanma	A)Besyo	127	4,07	,537	,974	,405	-
		B)Eğitim	67	4,03	,569			
		C)Ziraat	54	4,02	,645			
		D)Veteriner	74	3,98	,668			

	D)Veteriner	74	3,93	, 51 0		
	A)Besyo	127	3,09	, 61 7		D<A, C
	B)Eğitim	67	3,07	, 37 5		
Keşif	C) Ziraat	54	3,17	, 64 4	3,35 7	, 019 *
	D)Veteriner	74	2,88	, 57 9		



Akademik	A)Besyo	127	2,84	,583	2,51	,069
Erteleme	B)Eğitim	67	2,74	,583	2	
	C)Ziraat	54	2,85	,538		
	D)Veteriner	74	3,01	,600		

*p<0,05 **p<0,001 Besyo: Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu

Çizelge 4.7.'ye göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma alt boyutları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($p>0,05$). Fakat keşif alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmış olup anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı post hoc testlerinden olan Tukey Testi sonucu keşif alt boyutunda veterinerlik, besyo ve ziraat grupları arasından farklılık kaynaklandığı tespit edilmiştir. ($p<0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.8. Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Akademik Güdülenme		
Akade	r	-,391
mik	p	,000
Ertele		
me	n	322

Çizelge 4.8.'e göre akademik erteleme ve akademik güdülenme arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Öğrencilerinin ölçekten elde ettikleri puanların değerleri ve cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, gelir düzeyi, spor yaptığı branş ve not ortalaması açısından gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin sonuçların tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre frekans değerlerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si kadın, %56,8 ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden %37,6'sı 18-20 yaş arasında, %39,1'i 21-22 yaş arasında yer almakta ayrıca %23,3'ü ise 23 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin %39,4'ü beden eğitimi spor yüksekokulunda, %20,8'i eğitim fakültesinde, %16,8'i ziraat fakültesinde, %23'ü ise veterinerlik fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %31,7'si düşük, %57,5'i orta, %8,7'si yüksek, %2,1'i ise çok yüksek gelir durumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Üniversiteli öğrencilerin %52,8'i takım sporu ile uğraşırken, %47,2'si bireysel sporları tercih etmektedir. Not ortalaması olarak öğrencilerin %28,9'u 2,50'nin altında, %46,3'ü 2,51-3,00 arasında, %24,8'i ise 3,01 ve üzerinde olduğu görülmektedir (Bkz. Çizelge 1).

Cinsiyet değişkenine ait akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Aydın (2010) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde modele katkı sağlayan değişkenlerden biri cinsiyet değişkenidir. Kadınların kestirilen başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, Aydın (2010) tarafından yapılan araştırmayla yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Sarıkabak ve ark. (2018) yapmış oldukları araştırmalarında bocce sporcularının duyuşsal zekâ ve akademik erteleme düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan

analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla cinsiyet değişkenine göre paralellik göstermektedir.

Yıldız (2019) yapmış olduğu araştırmada cinsiyetlerine göre sporcuların 5, 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu not ortalamaları karşılaştırıldığında kadınların başarısı erkeklerden yüksek bulunduğunun tespit edildiğini belirtmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmayla yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Saracaloğlu (2008) yapmış olduğu araştırmada akademik güdülenme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişim oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç bizim çalışmamızla cinsiyet değişkenine göre paralellik göstermektedir.

Şahin ve Çakar (2011) yapmış oldukları araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla cinsiyet değişkenine göre paralellik göstermektedir.

Akbay ve Gizir (2010) akademik erteleme ve akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyetle ilişkisini belirlemek için yapmış olduğu çalışmada, erkek örneklem grubu için akademik güdülenme ve akademik öz yeterlilik düzeylerinin akademik erteleme davranışı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yandan, kadın öğrenci grubu için yapılan incelemeler sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik öz yeterlilik düzeylerinin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı düzeyde ilişki görüldüğü, ancak akademik öz yeterlilik düzeyinin akademik erteleme düzeyine bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Akademik erteleme açısından cinsiyet değişkenine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında birbiriyle çelişen farklı sonuçlar ortaya konulmaktadır. Bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek oranda akademik erteleme davranışı gösterme eğiliminde oldukları ifade edilirken (Senecal, Julien ve Guay, 2003; Van Eerde, 2003), bazı çalışmalarda ise bunun tam aksine erkeklerin kadınlara oranla daha düşük seviyede erteleme eğilimi içerisinde oldukları belirtilmektedir (Paludi ve Frankell-Hauser, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Washington, 2004).

Yapılan spor branşı değişkenine göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları

değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile yapılan spor branşı değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$), (Bkz. Çizelge 4.2).

Mücevher ve arkadaşları (2016) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin genel akademik başarı ile spor branşlarına ilgi düzeyleri korelasyon analizi ile incelenmiş olup çeşitli branşlar arasından badminton ve bisiklet branşları dışında diğer branşlarla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç bizim çalışmamızla benzerlik göstermemektedir.

Bayraktar'ın (1999) da yapmış olduğu çalışmada farklı branşlarda spor yapan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla benzerlik göstermemiştir. İstanbul'da 12 okulda 1995-1997 yılları arasında voleybol, hentbol, futbol, basketbol ve diğer branşlardan 163 spor yapan 197 spor yapmayan olmak üzere toplam 360 öğrenci ile yaptığı çalışmaya göre, aktif spor yapan öğrenciler ile spor yapmayan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırmanın bazı bulguları da, spor etkinliklerinin akademik başarıyı etkilediğine ilişkin yapılan ve sonuçları pozitif yönde çıkan kimi araştırmalara benzerlik göstermesi bizim çalışmamız ile benzer sonuçlar göstermeyip literatür tartışmalarını destekleyen bir sonuç elde edilmiştir.

Yaş değişkenine göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p>0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile yaş değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$), (Bkz. Çizelge 4.3).

Sarıkabak ve ark. (2018) yapmış oldukları çalışmalarında,) akademik erteleme davranışının yaş grupları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla yaş değişkenine göre paralellik göstermektedir.

Koç (2019) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yaşı ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediğini belirtmiştir. Bu sonuç bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Egelioğlu ve ark. (2011)' nın çalışmasında öğrencilerin yaşları ve akademik ortalama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç bizim çalışma sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

Not ortalaması değişkenine göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı post hoc testlerinden olan Tukey Testi sonucu akademik güdülenme toplam puan ortalamasında ve keşif alt boyutunda tüm gruplar arasından farklılık kaynaklanırken, kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında ise 2,50'nin altında ve 3,01'in üzeri gruplar arasından farklılık kaynaklanmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile not ortalaması değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Farklılığın tüm gruplardan kaynaklandığı yapılan Tukey Testi sonucunda anlaşılmıştır (Bkz. Çizelge 4.4).

Şahin ve Çakar (2011) yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 3.50-4.00, 3.00-3.49 ve 2.50-2.99 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalamasını duyuşsal stratejileri alt ölçeğinden, 2.00-2.49 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin ise en yüksek puan ortalamasını tekrarlama stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri belirtilmiştir. 3.50-4.00 ve 3.00-3.49 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin, 2.50-2.99 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha çok anlamayı izleme stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç bizim çalışmamızla not ortalaması değişkenine göre paralellik göstermektedir.

Gelir değişkenine göre, akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca gelir durumun akademik erteleme üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$), (Bkz. Çizelge 4.5).

Yıldırım (2020) yaptığı çalışmasında düşük ekonomik geliri olan ailelerin öncelikleri ekonomik kaygılar olduğundan, çocukların akademik başarısına yönelme durumlarının düşük olması sonucuyla ailenin gelir düzey ve öğrencinin akademik başarısı arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilerek bu iki değişken arasında anlamlı

düzeyde da farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç bizim çalışmamızla benzerlik göstermemektedir.

Bölüm değişkenine göre, göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($p>0,05$). Fakat keşif alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmış olup anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı post hoc testlerinden olan Tukey Testi sonucu keşif alt boyutunda veterinerlik, besyo ve ziraat grupları arasından farklılık kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Farklılığın veterinerlik ve eğitim bölümlerinden kaynaklandığı yapılan Tukey Testi sonucunda anlaşılmıştır (Bkz. Çizelge 4.6).

Şahin ve Çakar (2011) yapmış oldukları araştırmalarında farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği' ne ve Fen Bilgisi Eğitimi'ne devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeyleri, Müzik Eğitimi'ne devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerine göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Ortaya çıkan bu sonuç, Şahin ve Çakar (2011) tarafından yapılan araştırmayla yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Akademik güdülenme ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığımız pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçlarına göre akademik erteleme ve akademik güdülenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Çizelge 4.7).

Aydın (2010), yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre akademik güdülenmenin akademik başarıyı yordandığı ve aralarında pozitif bir ilişkinin olduğu, belirlenmiştir. Bu sonuç bizim çalışmamızla göre paralellik göstermektedir.

Cıla (2015) yapmış olduğu araştırmasında, akademik başarının akademik güdülenme alt boyutlarından yordanmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenmeye güdülenme ve öğrenme arzusu alt boyutlarının akademik başarıyı yordadığı, araştırma isteği alt

boyutunun akademik başarıyı yordamadığı görülmektedir. Bu sonuç bizim çalışmamızla göre paralellik göstermektedir.

Şahin ve Çakar (2011) yapmış oldukları araştırmalarında analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Nartgün ve Çakır (2014) lise öğrencilerinin akademik güdülenmesini incelemiş ve akademik başarı ile güdülenme arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada akademik güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarının yüksek olduğu tespit edilmiş ve akademik başarı elde etmek için güdülenmenin en üst düzeyde önem taşıdığı kanıtlanmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla benzerlik göstermemektedir.

6. SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre frekans değerlerine bakıldığında öğrencilerin %43,2'si kadın, %56,8 ise erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden %37,6'sı 18-20 yaş arasında, %39,1'i 21-22 yaş arasında yer almakta ayrıca %23,3'ü ise 23 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %39,4'ü beden eğitimi spor yüksekokulunda, %20,8'i eğitim fakültesinde, %16,8'i ziraat fakültesinde, %23'ü ise veterinerlik fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %31,7'si düşük, %57,5'i orta, %8,7'si yüksek, %2,1'i ise çok yüksek gelir durumuna sahip olduğunu görülmektedir. Üniversiteli öğrencilerin %52,8'i takım sporu ile uğraşırken, %47,2'si bireysel sporları tercih etmektedir. Not ortalaması olarak öğrencilerin %28,9'u 2,50'nin altında, %46,3'ü 2,51-3,00 arasında, %24,8'i ise 3,01 ve üzerinde yer aldığı görülmektedir (Bkz. Çizelge 4.1).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, göre akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$), (Bkz. Çizelge 4.2).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği puanlarının yapılan spor branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile yapılan spor branşı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile yapılan spor branşı değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$), (Bkz. Çizelge 4.3).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) testi sonuçlarına bakıldığında, akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile yaş

değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile yaş değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$), (Bkz. Çizelge 4.4).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği puanlarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) testi sonuçlarına bakıldığında, akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı post hoc testlerinden olan Tukey Testi sonucu akademik güdülenme toplam puan ortalamasında ve keşif alt boyutunda tüm gruplar arasından farklılık görülürken, kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında ise 2,50'nin altında ve 3,01'in üzeri gruplar arasından farklılık görülmemektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile not ortalaması değişkeni arasında da yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Farklılığın tüm gruplardan kaynaklandığı yapılan Tukey Testi sonucunda anlaşılmıştır (Bkz. Çizelge 4.5).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği puanlarının gelir değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) testi sonuçlarına bakıldığında, akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile gelir değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ayrıca gelir durumunun akademik erteleme üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$), (Bkz. Çizelge 4.6).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) testi sonuçlarına bakıldığında, akademik güdülenme toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan; kendini aşma, bilgiyi kullanma alt boyutları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Fakat keşif alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmış olup anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tanımlayıcı post hoc testlerinden olan Tukey Testi sonucu keşif alt boyutunda veterinerlik, besyo ve ziraat grupları arasından farklılık

kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeği ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Farklılığın veterinerlik ve eğitim bölümlerinden kaynaklandığı yapılan Tukey Testi sonucunda anlaşılmıştır (Bkz. Çizelge 4.7).

Akademik güdülenme ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, göre akademik erteleme ve akademik güdülenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Çizelge 4.8).



6.1. Öneriler

Örneklem grubu içerisinde yer alan üniversite öğrencilerine uygulanan öz yeterlilik, akademik güdülenme ve akademik başarı düzeylerinin tespitine yönelik yapılan ve araştırmada uygulanan bu ölçeklerin lise öğrencilerine uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma ölçekleri bütün üniversite bölümlerine yönelik yapılmıştır ve ölçeklerin tüm bölümleri kapsayacak şekilde değil de ölçeklerin bölümlere ayrı ayrı uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın evreni ve örneklemini artırılıp benzer ölçeklerin uygulanması elde edilecek sonuçlarla birlikte literatüre faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sadece spor yapan üniversite öğrencilerine yönelik değil de hem spor yapan hemde sedanter öğrencileri kapsayan yeni bir araştırma modeli oluşturulup uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. **Akbaba S.** Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi. (4. Baskı).Ankara: Pegem Akademi, **2010**.
2. **Akbaba T.** Lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının akademik güdülenmeye etkilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt, **2019**.
3. **Akbay S, Gizir A.** Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz yeterlilik ve akademik yükleme stillerinin rolü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, **2010**.
4. **Anticevic V, Kardum G, Klarin M, Sindik J, Barac I.** Academic achievement and study satisfaction: the contribution of high school success and personality. *Drustvena istrazivanja: casopis za opca drustvena pitanja*, **2018**, s. 27(2): 243-260.
5. **Arıcı İ.** İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği), Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, **2007**.
6. **Astin A. W.** Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal Of College Student Personnel*, **1984**, s. 25(4), 297-308.
7. **Avcı O.** Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora Tezi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla **2019**.
8. **Aydın F.** Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, **2010**.
9. **Aydoğan D.** Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2008**.
10. **Bahar H, Özen, Y, Gülaçtı F.** Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **2009**, s. 42(1), 69-86.
11. **Balanlı O.** Spora katılımın ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve öz yeterliliklerine etkisi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray, **2017**.
12. **Baltaş A.** Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı, **1998**.
Erişim Adresi: (<http://www.remzi.com.tr/files/books/1558/dosya/ustun-basari-on-izleme.pdf>)
13. **Baltaş A.** Stres ve Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitabevi 121.Baskı, İstanbul, **2002**.
14. **Balkıs M.** Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi, Doktora Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, **2006**.

15. **Balkıs M, Duru E.** Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2010**, s. (27), 159-170.
16. **Bandura A.** Self-efficacy in changing societies. *New York: Cambridge University Press*, **1995**.
17. **Bandura A.** Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman, **1997**.
18. **Bandura A.** Social Learning Theory. Englewood Cliffs nj Prentice Hall, **1997**.
19. **Bar M.** Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik ertelemeye etkisi, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, **2016**.
20. **Bayraktar C.** Spor yapan öğrenciler ile spor yapmayan öğrencilerin uyum ve derslerindeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, **1999**.
21. **Bayram S.** Düzenli spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin motorsal beceri düzeyleri ve akademik başarılarının karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, **2019**.
22. **Berber Ç.** Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon, **2014**.
23. **Beswick G, Rothblum E, Mann L.** Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, **1988**, s. 23, 207-217.
24. **Bilgin A, Suçin H, Polat S.** Türkiye’de nasıl bir üniversite eğitimi uygulanmalı?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, **2014**, s. (7) 1, 8-13.
25. **Bliss E.** *Doing It Now: A 12-Step Program For Curing Procrastination and Achieving Your Goals*. New York: Scribner, **1983**.
26. **Bozanoğlu İ.** Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **2004**, 37(2), 83- 98.
27. **Bozanoğlu İ.** Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, **2004**, 38(1), 17-42.
28. **Brownlow S, Reasinger D.** Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, **2000**, 15 (5), 15-34.
29. **Bruinsma M, Jansen E.** Who succeeds at university? factors predicting academic achievement of first-year dutch students. *Higher Education Research & Development*, **2005**, 204-205.
30. **Budak S.** Psikoloji Sözlüğü. (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, **2000**.
31. **Burger M.** Kişilik, (İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, çev. ed.). İstanbul: Kaknüs. (Çalışmanın orijinali 2004'te yayımlanmıştır.), **2006**.
32. **Burka B, Yuen M.** Procrastination habit. Buenos Aires, Argentina: Vergara, **1992**.
33. **Cengiz R, Ayten G, Abakay U.** Taekwondo sporcularının algıladığı liderlik özellikleri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of New Sciences Academy*, **2012**, 7 (4), 68-78.

34. **Cıla MH.** Anadolu Lisesi 9.ve 10.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının akademik öz yeterlilik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2015.**
35. **Coşkun O.** Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının öğretmen öz yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, **2020.**
36. **Cüceloğlu D.** İnsan Ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları,(22. Basım).İstanbul: Remzi Kitabevi, **2011.**
37. **Demiral N.** Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının akademik öz yeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, **2010.**
38. **Demirdağ S.** Assessingteacher self-efficacy and jobsatisfaction: middleschoolteachers, Journal Of Educational And Instructional Studies In The World, August, **2015**, 5:3, 35-43.
39. **Demirtaş H, Çınar İ.** Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği). XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, **2004.**
40. **Deniz Ç.** Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, **2019.**
41. **Deniz A.** Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğine ilişkin tutum, akademik öz yeterlilik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, **2020.**
42. **Dil S, Bulantekin Ö.** Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, **2011**, 2(1):17-24
43. **Duman G, Eren A.** Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve derslere katılımları: bir arabuluculuk analizi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, **2014**, 23 (3), s.1047-1064.
44. **Duru E, Balkıs M.** Kendinden şüphe duyma, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerde akademik erteleme eğiliminin rolü, *Eğitim ve Bilim*, **2014**, 39(173), 274– 287.
45. **Emmett R.** Ağustos Böceği İle Karınca. (Çev. Sara Çaşkurlu). İstanbul: Kariyer Yayınları, **2004.**
46. **Ereş F, Bıçak K.** Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **2017**, 5,(51):32-45.
47. **ErgeneT.** The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, **2011**, 36(160): 320-330.
48. **Erkuş A.** Psikolojik Terimler Sözlüğü, Ankara:Doruk Yayınları, **1994.**
49. **Ferrari R, Doroszko E, Joseph N.** Exploring procrastination in corporate settings: Sex, status, and settings for arousal and avoidance types. *Individual Differences Research*, **2005**, 3 (2), 140-149.
50. **Fortier MS, Vollerand RJ, Guay F.** Academic MotivationlSchool Performance, toward a Structural Model.Contemporary Educational Psychology, **1995**, 20: s.257-540.

51. **Gottfried AE.** Academic İntrinsic Motivation in Elementary and Junior Hhigh School Students Journal of Educational Phychology, **1995**, (77(6)), s.631-645.
52. **Gümüşeli Aİ.** Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi, Özel Okullar Birliği Bülteni, **2004**, 2(6):14-17.
53. **Hill B, Hill A, Chabot E, Barral A.** Survey of college faculty and student procrastination. College Student Journal, **1978**, 12, 256-262.
54. **Hijazi ST, Naqvi R.** Factors affecting students' performance a case of private colleges. Bangladesh e-Journal of Sociology, **2006**, 3(1):90-100.
55. **Işık G.** Spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığının ve akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya, **2019**.
56. **Kandemir M.** Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, **2010**.
57. **Karakaş I.** Buz hokeyi sporcularının spora özgü başarı motivasyon düzeyleri ve genel öz yeterliliklerinin belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, **2019**.
58. **Kaya M.** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı algılarının belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma, turkish studies , International Periodical Fort He Languages, Literarür And History Of Turkish Volüme, **2015**, 10/15 Fool:2015, P:563-584.
59. **Kelecioęlu H.** Güdülenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, **1992**, 7(7), 175-181.
60. **Koç K.** Sağlık bilimleri fakóltesi öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeyleri ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, **2019**.
61. **Korobova A.** Comparative Study Of Student Engagement, Satisfaction, And Academic Success Among İnternational And American Students. Iowa state university, Ames, Iowa, **2012**.
62. **Kotaman H.** Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması, *Eğitim Fakóltesi Dergisi*, **2008**, 11(1), 111-113.
63. **Kurt T.** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **2012**, s. (10) 2, 195-227.
64. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935521.pdf>
65. **Lay H, Knish S, ZanattaR.** Self-Handicappers And Procrastinators: A Comparison Of Their Practice Behavior Prior To An Evaluation. JournalOf Research İn Personality, **1992**, 26(3), 242-257.
66. **Lay H.** Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. Journal of Social Behavior and Personality, **1992**, 7: 483-494.
67. **Lay H.** At Last, My Research Article On Procrastination. Journal OfResearch İn Personality, **1986**, 20, 474-495.

68. **Malpass R, O'Neil F, Hovevar Jr, D.** Self-regulation, goal orientation, selfefficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, **1999**, 21(4), 281-288.
69. Merriam Webster's Collegiate Dictionary. (1993). <http://www.merriam-webster.com/>.
70. **Mertoğlu B.** Öğrencilerin akademik güdülenme öz yeterlilik ve sınav kaygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, **2019**.
71. **McCown W, Roberts R.** A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical*, **1984**, Paper 28-94, Radnor, PA: Integra, Inc.
72. **Milem F, Berger B.** A Modified Model of College Student Persistence: Exploring the Relationship Between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. *Journal of College Student Development*, **1997**, 387-400.
73. **Milgram N.** Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology*. 6, (New York, Academic Press), **1991**, 149-155.
74. **Mücevher H, Demirgil Z, Erdem R.** Sportif aktivitelerin akademik başarı üzerindeki etkisi: SDÜ İBBF öğrencileri üzerinde bir araştırma, 5. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı -1, **2016**.
75. **Nartgün Ş. , Çakır M.** Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, **2014**, 3(3): s.36.
76. **Onuk Ö.** Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki, Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2007**.
77. **Öneren M, Çiftçi G.** Yöneticilerin öz yeterlilik ve karar verme tarzlarına ilişkin özel bankalarda bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, **2013**, Cilt; 27, Sayı:3, 305-321.
78. **Özdoğan B.** Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları, *Eğitim ve Bilim*, **2001**, 26(120):3-7.
79. **Pakış, H.** Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algısı, öz düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasında ki açıklayıcı yordayıcı ilişkiler örüntüsü, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, **2014**.
80. **Pala A, Akyıldız M, Bağcı C.** Academic procrastination behaviour of pre- service teachers'of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **2011**, 29, 1418-1425.
81. **Parlakıyıldız B.** Portfolyo'ya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2008**.
82. **Pascarella TE, Terenzini TP.** How College Affects Students, San Francisco, A wiley imprint, **2005**, 2:534-545.
83. **Rawson H, Miner M.** The New Dictionary Of Quotations. New York:New American Library, **1986**.

84. **Rothblum D, Solomon J, Murakami J.** Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, **1986**, 33 (3), 387-394.
85. **Rothblum D, Solomon J, Murakami J.** Affective, Cognitive, And Behavioral Differences Between High And Low Procrastinators. *Journal Of Counseling Psychology*, **1986**, 33(4): 387-394.
86. **Saracaloğlu AS.** Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2008**, s.2(5), 179-208.
87. **Saracaloğlu S, Kumral O, Kanmaz A.** Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2009**, 6(2): 38-54.
88. **Sarıkabak M, Eyuboglu E, Ayrancı M.** Bocce (petank) sporcularının duygusal zekâ düzeylerinin, akademik erteleme davranışları üzerine etkisinin incelenmesi, *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, **2018**, s.4(1), 163-177.
89. **Schunk DH.** Goal Setting and Self Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational psychologist*, **1990**, 25(1), s.3-17.
90. **Schunk H.** Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Education Psychology*, **1990**, 82 (1), 3-6.
91. **Seibel D.** The Dynamics of Achievement: a Radical Perspective. Newyork: Bobbs Merrill. Sönmez, V. (2005), **1974**.
92. **Semb G, Glick M, Spencer E.** Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, **1979**, 6 (1), 23-25.
93. **Sezer S.** Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2006**, 13(1), 84.
94. **Solomon J, Rothblum D.** Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, **1984**, 31, 503-509.
95. **Spady G.** Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, **1971**, 2(3), 38-62.
96. **Steel P.** The Measurement And Nature Of Procrastination. Unpublished Doctoral Thesis, Universty Of Minnesota, **2002**.
97. **Sweitzer G.** Fiddle-dee-dee, i'll think about it tomorrow: Overcoming academic procrastination in higher education. Unpublished Master's Thesis. Biola University, Southern California, USA, **1999**.
98. **Şahin H, Çakar E.** Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **2011**, 9(3): s.519-540.
99. **Taşgın A.** Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine, öz yeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisi, *Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*, **2015**.
100. **Tinto V.** Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, **1975**, 45(1), 89-125.

- 101. Umbach PD, Porter SR.** How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, **2002**, 43(2): 209-234.
- 102. Uygulgan A, Akkuzu N.** Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2017**, 6, (3), s.1211-1226.
- 103. Uzun Özer B.** Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü, *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, **2009**, 4(32): 12-19.
- 104. Üçan E.** Spor bilimleri öğrencilerinin kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasında ki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Sakarya, **2019**.
- 105. Ünal M.** Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, **2013**.
- 106. Üstüner M, Demirtaş H, Cömert M, Özer, N.** Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlilik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2019**, Sayı:17, S:1-16
- 107. Yazıcı Uzm. Psk. S, Öz Yeterlilik Ne Demek? , 2018.** Erişim adresi: (https://www.tavsiyeediyorum.com/uzmanyazisi_5081.htm).
- 108. Yenice N.** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **2012**, 11(39): 36-58.
- 109. Yıldırım İ.** Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2000**, 18:167-176.
- 110. Yıldırım H.** Üniversite öğrencilerinde topluluk hissi, kurumla bütünleşme düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, **2018**.
- 111. Yıldız MH.** Spor aktivitelerine devam eden ortaokul öğrencilerinin okul ders başarıları ile spor başarıları ilişkisinin araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman, **2019**.
- 112. Yorulmaz A.** Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **2003**.
- 113.** Erişim: http://www.kisiselgelism.com/basari_nedir_nasilbasarili_olunur/. **2020**.
- 114.** Erişim:https://sozluk.gov.tr/transfer?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK_GTS.5545dfab8677f2.77228382/. **2020**.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşı?.....
2. Cinsiyeti?.....
3. Eğitim Durumu?.....
4. Gelir Düzeyi?.....
5. Spor Branşı?.....
6. Spor Yaşı?.....
7. Hobi Alanı?.....

EK-2. Akademik Güdülenme leği

		Kesinlikle Uygun	Uygun Değildir	Kararsızım	Uygundur	Tamamen Uygundur
	Aşağıda ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz. Bozanoğlu(2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme leği” kullanılmıştır.					
1	öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.					
2	öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.					
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.					
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgilimi çekmiyor.					
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.					
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm					
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim					
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.					
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.					
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.					
11	Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.					
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.					
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım					
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.					
15	öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.					
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.					
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur					
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.					
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamadışsam hemen başka kitaplara da bakarım.					
20	çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyrmuş gibi hissedirim.					

EK-4. Akademik Erteleme Ölçeği

	<i>Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.</i> <i>Çakıcı(2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır.</i>	Beni Hiç Yansıtmıyor	Beni Çok Az Yansıtıyor	Beni Biraz Yansıtıyor	Beni Çoğunlukla Yansıtıyor	Beni Tamamen Yansıtıyor
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım					
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm					
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım					
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır					
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir					
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım					
7	Derslere hazırlanarak gelirim					
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım					
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim					
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm					
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim					
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.					
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım					
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.					
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.					
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem					
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum					
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım					
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim					

ÖZGEÇMİŞ

İlk ve Orta öğrenimini 1998-2005 yılları arasında Hatay Reyhanlı Eşref Mursaloğlu İlk-Orta Okulunda tamamladı. Daha sonra 2005-2009 yılları arasında Hatay Reyhanlı İsmet Ayşe Behzatoğlu Anadolu Lisesinden mezun oldu. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2021 yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı lisansüstü eğitimini tamamladı. Branşı Karate.

