

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ
VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih DEMİR

AMASYA
KASIM, 2017

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ
VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**

Fatih DEMİR

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans Derecesi
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU**

**AMASYA
KASIM, 2017**

AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 22/11/2017

Tez Danışmanı : Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU

Üye : Doç. Dr. Tahsin İLHAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan BALTACI

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Fatih DEMİR

22/11/2017

ÖN SÖZ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımları çeşitli değişkenlerle incelenmiş ve aralarındaki ilişki ortaya konmuştur.

Yüksek lisans tezim ile ilgili çalışmalarını yürütürken her zaman ve her şartta bana destek olan ve süreç içerisinde beni anlayışıyla karşılayan danışmanım Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU'na teşekkürü ve vefayı bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim esnasında ders aldığım Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Doç. Dr. Ahmet BACANAK, Doç. Dr. Recep ÇAKIR, Yrd. Doç. Dr. Erdoğan BOZKURT ve Yrd. Doç. Dr. Gülbin ZEREN NALİNCİ'ye; lisans eğitimim esnasında şahsıma yol gösteren ve beni aydınlatan Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE'ye teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde her türlü desteğini ve yardımını esirgemeyen Amasya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanı Recep ÖZTÜRK'e şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte Erbaa İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Bekir ASLAN'a, Mücahit AYRA'ya ve Abdullah KAYA' ya yardımlarından ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenim sürecimde bana sonsuz destek veren ve en büyük fedakârlığı, sabrı gösteren değerli eşim Seda DEMİR'e, kızlarım Sena ve Elif'e sevgilerimi sunarım.

Bu günlere gelmemde en büyük pay sahibi olan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen babam Esat DEMİR, annem Nazile DEMİR ve kardeşim Furkan DEMİR'e sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Fatih DEMİR

KASIM, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1.1. Erteleme Eğilimi	6
2.1.1.1. Erteleme Eğiliminin Nedenleri	7
2.1.1.2. Erteleme Eğiliminin Sonuçları	8
2.1.1.3. Erteleme Eğiliminin Türleri	9
2.1.1.4. Akademik Erteleme Eğilimi	9
2.1.1.5. Akademik Erteleme Eğiliminin Nedenleri	10
2.1.1.6. Akademik Erteleme Eğiliminin Sonuçları	11
2.1.2. Öğrenme Yaklaşımı	12
2.1.2.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıflandırılması	13
2.1.2.2. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	14
2.1.2.3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	15
2.1.2.4. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	16
2.2. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	17

2.2.1. Akademik Erteleme Eğilimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	17
2.2.2. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	23
3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.3.2. Erteleme Eğilimi Ölçeği	34
3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	34
3.4. Veri Toplama Süreci.....	35
3.5. Verilerin Analizi	35
4. BULGULAR.....	37
4.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	37
4.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre İstatistikleri	37
4.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular	42
4.4. Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımlarının Değişkenlere Göre Analizi.....	43
4.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	53
5. TARTIŞMA	54
5.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri	54
5.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları.....	54
5.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları	58
5.4. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Değişkenlere Göre Farklılıkları ..	59
5.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi.....	63
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	64
6.1. Sonuçlar	64

6.2. Öneriler	65
7. KAYNAKLAR.....	67
8. EKLER.....	76
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	83



TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa</u>
1	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler.....	33
2	Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilim Düzeyine İlişkin İstatistiki Analizi.....	37
3	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analizi.....	37
4	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	38
5	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi.....	38
6	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	39
7	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi.....	39
8	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	39
9	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Analizi.....	40
10	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Başarı Durum Algıları Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	40
11	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Başarı Durum Algısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Analizi.	41
12	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	41
13	Akademik Erteleme Eğilimlerinin Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi.....	42
14	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyi Analizi.....	42
15	Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analizi....	43
16	Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	44
17	Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Analizi.....	44

18	Öğrenme Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	45
19	Öğrenme Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi.....	46
20	Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	47
21	Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi.....	48
22	Öğrenme Yaklaşımlarının Başarı Durum Algıları Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	49
23	Öğrenme Yaklaşımlarının Başarı Durum Algısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Analizi.	50
24	Öğrenme Yaklaşımlarının Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İstatistiki Analizi.....	51
25	Öğrenme Yaklaşımlarının Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi.....	52
26	Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi.....	53

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Analysis of Variance
AÜ	: Amasya Üniversitesi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu



ÖZET

Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini ve öğrenme yaklaşımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma deseni olarak mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan N=2976 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma evrenden seçilen örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleminin seçiminde oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup örnekleme yer alan $n=348$ öğretmen adayından veriler toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgileri saptamak için "Kişisel Bilgi Formu", akademik erteleme eğilimlerini saptamak için "Erteleme Eğilimi Ölçeği", öğrenme yaklaşımlarını saptamak için "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına yönergeler ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında, ders saatinde ve gönüllülük esasına uygun biçimde yürütülmüştür.

Veriler analiz edilirken demografik bilgilerin sunumunda yüzde ve frekans değeri, akademik erteleme eğilimi ölçeği ve öğrenme yaklaşımları ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının değişkenler bağlamında analizinde t testi, ANOVA testi ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Akademik erteleme eğilimi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri orta düzeydedir. Akademik erteleme eğilimlerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, başarı durum algıları ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık elde edilirken, öğrenim görmekte oldukları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları incelendiğinde sırasıyla en çok derinlemesine daha sonra stratejik ve en az yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmişlerdir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile mezun olunan lise türü ve başarı durum algıları değişkenlerine göre anlamlı farklılık elde edilirken, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görmekte oldukları alan ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımları ile öğrenim görmekte oldukları alan, mezun olunan lise türü ve başarı durum algıları değişkenlerine göre anlamlı farklılık elde edilirken, cinsiyet, sınıf düzeyi ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilirken, sınıf düzeyi, öğrenim görmekte oldukları alan, mezun olunan lise türü, başarı durum algıları ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ve orta düzeyde, akademik erteleme eğilimi ile stratejik öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ve orta düzeyde, akademik erteleme eğilimi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Akademik Erteleme Eğilimi, Öğrenme Yaklaşımları

ABSTRACT

The Investigation of Prospective Teachers' Academic Procrastination Tendencies and Learning Approaches

The purpose of this study is to determine the prospective teachers' academic procrastination tendencies and learning approaches in terms of various variables. For this purpose, from the descriptive models that reveal the current state, the screening model was used as the research design.

The population of the research consists of $N = 2976$ prospective teachers who were studying at Amasya University Faculty of Education during the spring semester of 2013-2014 academic year. The study was conducted on the selected sample from the population. In the selection of the sample of the study, rate stratified sampling method was used and data were collected from $n = 348$ prospective teachers from the sample.

"Personal Information Form" to determine the information about the demographic characteristics of the prospective teachers, "Procrastination Tendency Scale" to determine the academic procrastination tendencies, and "Learning Approaches Scale" to determine the learning approaches were used as a means of collecting data in the research. In the data collection process, the guidelines and the purpose of the research are explained to the prospective teachers. The practices were carried out in a classroom setting, at the class time and on a voluntary basis.

While the data were being analyzed, for the presentation of the demographic information, the arithmetic mean and standard deviation calculations of the percentage and frequency values, the academic procrastination tendency scale and the learning approaches scales were made. T test, ANOVA test and Kruskal-Wallis H tests were applied in the analysis of prospective teachers' academic procrastination tendencies and their learning approaches in terms of variables. The relationship between academic procrastination tendency and learning approaches has been analyzed by the Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient.

According to the results of the research, prospective teachers' academic procrastination tendencies are moderate. Academic procrastination tendencies were found to be significantly meaningful in terms of gender, grade level, graduated high school type, success status perceptions, and attendance preference variables. However, there was no significant difference according to the field variable they were studying.

When the learning approaches of prospective teachers were investigated, it was found that they preferred deep learning approach the most, the strategic approach less,

and surface learning approach the least. While there is a significant difference between the deep learning approaches and high school type and success status perception variables, a significant difference with regard to the variables of gender, grade level, the areas they are studying and the attendance preferences according to the courses couldn't be found. While there was a significant difference according to the strategic learning approaches and the variables of the field they were studying graduated, high school type and success status perceptions, no significant difference was found according to the variables of gender, class level and attendance preference for lectures. While there were significant differences according to the gender variables with the surface learning approaches, no significant difference was found compared to the variables of grade level, the field they were studying in, graduated high school type, success status perceptions and attendance preferences according to classes.

It has been found out that there is a moderate level relation in a negative direction between the prospective teachers' tendency of academic procrastination and the deep learning approach. There is a moderate level relation in a negative direction between the tendency of academic procrastination and the strategic learning approach. There is a very low level relation in a positive direction between tendency of academic procrastination and the surface learning approach.

Keywords: Prospective Teachers, Academic Procrastination Tendency, Learning Approaches

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemektir. İki değişkenin çeşitli değişkenlerce ve arasındaki ilişkinin incelenmesi çerçevesinde her iki kavram da kuramsal ve ampirik tartışmalar ışığında açıklanmış ve aralarındaki ilişki istatistiksel analiz yoluyla test edilmiştir. Araştırmanın kavramlarını açıklamaya yönelik bölümlerinde akademik erteleme ve öğrenme yaklaşımları kavramları ayrı ayrı açıklanmıştır.

Sözlük anlamı, bir işi başka bir zamana bırakma, tehir olan erteleme kelimesi, işlerin sonraki zamana bırakılması, geciktirilmesi gibi anlamlarda kullanılmakta olup günlük yaşamın hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bir karar alma ya da bir işin yapılmasının davranışsal bir eğilim olarak kendini göstermesi ise erteleme eğilimi adı altında bir kişilik özelliği olarak ele alınmaktadır. Davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutları olan karmaşık bir süreç olarak görülen erteleme eğiliminin süreklilik göstermesi, insanlarda öfke, pişmanlık, suçluluk, düşük performans, huzursuzluk, verimsizlik gibi birçok olumsuz sonuca yol açmaktadır (Tufan ve Gök, 2009). Erteleme kavramı literatürde genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme, takıntılı ya da işlevsel olmayan (kompulsif) erteleme olmak üzere farklı başlıklar altında ele alınmaktadır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Balkıs ve Duru, 2007). Öğrencilerin akademik işleriyle ilgili yaptıkları ertelemeye akademik erteleme denmektedir.

Başarısızlık korkusu, görevin zorluğu (Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998), düşük notlar, gerçekçi olmayan mazeretler, kaygı, depresyon, rasyonel olmayan düşünceler, benlik saygısı sorunları, motivasyon gibi bir çok nedenin yanında etkili olmayan öğrenme stratejilerinin akademik ertelemeye yol açtığı görülmektedir (Balkıs vd., 2006). Öğrencilerin önemli bir kısmında görülen akademik ertelemenin başarısızlık korkusu, karar verme güçlüğü gibi nedenlerinin yanında umut, tembellik ve risk alma davranışı da yer almaktadır (Uzun Özer, 2009). Arkadaş çevresinden gelen talepler gibi kendi kaderini tayin etmeyi zorlaştıran dışsal / çevresel faktörler de öğrencilerde sıklıkla görülen akademik ertelemenin nedenleri arasında gösterilmektedir (Senecal, Julien ve Guay, 2003). Ayrıca kişilik özelliklerinin de akademik erteleme eğilimi üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Çam, 2013).

Bir çok nedene bağlı olarak ortaya çıkan akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı olumsuz etkilemekte, psikolojik sıkıntılara neden olmakta, ilişkilere olumsuz etki etmekte (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014), özellikle güçlenen erteleme eğilimi akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Balkıs vd., 2006; Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol,

2015). Akademik erteleme eğiliminin öğretmen adayları özelinde görülen bir diğer etkisi ise artan akademik erteleme eğilimi ile birlikte mesleğe yönelik tutumun olumsuz yönde değişmesidir (Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015). Diğer yandan öğrencilerdeki akademik erteleme davranışının cinsiyet, yaş, sınıf, mesleki hedef, akademik zorluk gibi bir çok değişkene göre farklılaşmaktadır (Tufan ve Gök, 2009; Karabıyık Çeri vd., 2015). Akademik erteleme eğilimi ile ilişkili değişkenler arasında öğrenme stratejileri de yer almaktadır (Balkıs vd., 2006).

Öğrenme yaklaşımı kavramı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülerini ve uygun stratejilerini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Literatürde önceleri derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları olarak iki başlık altında alınan öğrenme yaklaşımlarına daha sonra başarıma yaklaşımı olarak da adlandırılan stratejik öğrenme yaklaşımı da eklenmiştir. Literatürdeki araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının çevresel faktörlerden etkilendiğini ve öğrencilerin yaklaşım tercihlerine etki eden içsel ve dışsal faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrenme yaklaşımları basit bir öğrenci özelliği olmayıp kontrollü müdahalelerle değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir özellik niteliği taşımaktadır. Birçok araştırmancının özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koyması, öğrenme çıktılarının kalitesinin artırılması açısından öğrencilerin kullandığı yöntemlerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Ak, 2008).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının tespit edilmesi, öğrencilerin daha iyi öğrenenler haline getirilebilmesi için önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ortaya konması, öğrencilerin daha iyi öğrenen birisi haline getirilmesi ve akademik başarısının artırılması için neler yapılması gerektiği konusunda çözümler üretilmesine imkan vermektedir. Ayrıca etkisiz stratejilerden dolayı risk altındaki öğrencilerin belirlenerek bu öğrencilere yönelik çözüm üretilmesi açısından da öğrenme yaklaşımlarının tespit edilmesi önemlidir. Özellikle yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmesini sağlamak ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı konusunda öğrencileri geliştirmek için öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının tespit edilmesi önemlidir (Olpak ve Korucu, 2014).

Araştırmancının öğretmen adayları üzerinde yürütülmesinin nedeni nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden birisi, yaptığı işi zamanında ve uygun niteliklerde tamamlaması olarak düşünüldüğünde öğretmen olacak adayların lisans eğitimleri sürecinde erteleme alışkanlıklarının olup olmadığının belirlenmesi ve öğrenme sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının ortaya konulması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda araştırma aday öğretmenlerle yürütülmüş olup araştırma kapsamındaki değişkenler açısından ele alınması önemli görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin ve öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmanın problem cümlesini “Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımları farklı değişkenler açısından nasıl bir değişim göstermektedir?” oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, öğrenim görmekte olduğu alan, başarı durum algısı ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir?

4. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, öğrenim görmekte olduğu alan, başarı durum algısı ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki var mıdır? Varsa yönü ve düzeyi nedir?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşımlarına ilişkin çeşitli bulgular, iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını farklı değişkenler açısından incelemeyi gerekli kılmaktadır. Çünkü öğrencilerde başarısızlığa yol açan akademik erteleme eğiliminde öğrenme yaklaşımlarının etkisinin tespit edilerek öğrencilere yönelik geliştirilen programlarda bu sorunu azaltmaya yönelik çözüm üretmek mümkün olabilecektir. Ayrıca öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımlarının kalıcı etkileri, iki değişken arasındaki ilişkinin yanında öğrenme yaklaşımlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bir çok araştırma, öğrencilerde akademik erteleme eğiliminin oldukça fazla olduğunu, bu eğilim dolayısı ile akademik sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyerek özellikle sınavlar sırasında zaman baskısı yaşadığını göstermektedir (Ferrari vd., 1998; Khan vd., 2014; Balkıs ve Duru, 2007). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın bulgusu, erteleme ile ortaya çıkan zaman baskısının kaynağına da işaret ederken öğrenme yaklaşımı ile zamanı iyi kullanma ilişkisini de açıklamaktadır (Akar, 2016). Dolayısıyla derinlemesine öğrenme yaklaşımını iyi kullanan öğrencilerde zamanı iyi kullanma oranı yüksek iken erteleme azalmakta, yüzeysel yaklaşımda ise zaman baskısına yol açan erteleme eğilimi artmaktadır.

Çeşitli öğrenme yaklaşımlarını kullanarak öğrenim hayatını tamamlayan öğrenciler hayatlarının sonraki dönemlerinde farklı mesleklerde iş yaşamına ve toplumsal hayata

katılmakta ve benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını sonraki yaşamlarında da bir alışkanlık olarak kullanmaktadır. Bu nedenle özellikle öğrenimleri sonrasında meslek yaşamına öğretmen olarak devam edecek olan öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin bilgi donanımları, benimsedikleri öğrenme yaklaşımına göre şekillenmektedir. Bu hususta özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin öğretmenlik mesleği gibi önemli bir mesleği icra edecek öğrenciler için gelecekteki eğitimin kalitesi açısından da önem taşıdığını söylemek mümkündür (Ozan ve Çiftçi, 2013).

Öğretmen adaylarının benimsediği öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıya etki ettiğini ortaya koyan araştırmaların bulguları, derinlemesine öğrenme yaklaşımının öğretmenler için önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Sezgin Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007). Öğretmenlerin eğitimin kalitesi ve geleceği açısından taşıdığı önem ve benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının sonuca etki etmesi, özellikle öğretmenlere yönelik çalışmaları önemli kılmaktadır. Ak (2008) yabancı literatürde yer alan araştırmalara dayanarak öğrenme yaklaşımlarının akademik başarısı ile olan ilişkisine dikkat çekmekte ve derinlemesine yaklaşımın öğrenmedeki önemine vurgu yapmaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlerce incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması, politika yapıcılara, eğitimcilere ve ilgili alan araştırmacılarına; öğrencilere yönelik eğitim programlarının hazırlanmasında, eğitim durumları hakkında ölçme değerlendirmede öngörü sağlayabilir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ve onlardan toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırmada öğretmen adaylarının başarı değişkeni için kullanılan ifadeler öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarıyla sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Veri toplama araçları, ölçmek istenen değişkenleri ölçmektedir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler onların samimi, gerçek ve nesnel düşüncelerini yansıtmaktadır. Araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler amaca uygundur. Öğretmen adaylarının başarı durum algılarına verdikleri cevapların, sosyal benliklerinden bağımsız olduğu ve etkilenmediği varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen adayı: Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileridir.

Erteleme Eğilimi: Yapılması veya tamamlanması gereken bir işin gerçekleştirilmemesidir (Balkıs, 2006).

Akademik Erteleme: Öğrencilerin okulla ilgili ödev veya proje yapma ve teslim etme, sınava hazırlanma gibi akademik işlerin bazı nedenlerden dolayı geciktirilmesi veya son anlarda yapılmasıdır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Öğrenme yaklaşımı: İnsanların niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimidir (Ekinci, 2008).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırma kapsamında yer alan akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımları kavramları literatürden faydalanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra yurt içi ve yurt dışında araştırma problemiyle ilişkili araştırmalar incelenmiş bulgu ve sonuçları paylaşılmıştır.

2.1.1. Erteleme Eğilimi

İnsanların hayatları boyunca sorumlulukları, görevleri ve alması gereken kararları vardır. Bazı sebeplerden ötürü birey sorumluluklarını, görevlerini ve alması gereken kararlarını bir sonraki güne veya son anlara bırakmaktadırlar. Bazı nedenlerle yapılması gereken işler geciktikçe gecikir. Bu davranışlar erteleme olarak ifade edilmektedir.

Erteleme kelimesi, yapılacak ya da yapılması gereken bir işin daha sonraya bırakılması anlamında kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK)'nun Güncel Sözlük'ünde erteleme işi, "tecil, tehir, talik" anlamlarında kullanılmaktadır (URL-1, 2016). Hayatında bir kere de olsa bir işini gönüllü olarak ileri bir tarihe ertelememiş birisini bulmayı samanlıktaki iğne aramaya benzeten Abbasi ve Alghamdi (2015)'nin çeşitli kaynaklardan aktardığı bilgilere göre erteleme kavramının batı dillerinde kullanılan biçiminin kökü, Latince'deki pro ve cractinus kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Latince'de pro fiili ileri hareketi ifade ederken cractinus ise yarına ait olmak anlamına gelmektedir. Kavramın literatürdeki tanımı ise bir işe başlanması ya da işin sonlandırılmasının gönüllü olarak ileri bir zamana ya da tarihe ertelenmesi şeklindedir.

Bireyler her ne kadar bir işi yapma konusunda istekli olsalar bile işin gereği olan davranışlarda bulunmayarak tutarsız bir durum sergilerler. Ertelemede bulunan insanlar kısa vadede elde edecekleri ödülleri uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih etmekte ve bu eğilimlerinin sonucunda da yapılması gereken işleri gerçekçi olmayan nedenlerle ileri bir tarihe bırakmaktadırlar. Erteleme içerik olarak bilinçli biçimde ileriye bırakma olduğu için kişinin istemli ve kasıtlı olarak başarısını da ertelemesi anlamına gelmektedir. Bu noktada vurgulanması gereken bir husus ise erteleme ile hiç çalışmama ya da tembellik arasında bir farklılığın olduğudur. Hiç çalışmama ya da tembellik durumlarında kişinin bir hedefe yönelik istek ve niyeti söz konusu değilken ertelemede bir niyet söz konusudur ancak niyete uygun davranılmamaktadır (Kağan, 2009).

Erteleme, özü itibarıyla başarıdan kaçınmanın en kestirme yoludur. Çünkü kişiler erteleme davranışı ile kendilerini başarıya götürebilecek birçok adım ve davranıştan

uzaklaşarak yapılması gerekenleri ertelemektedir. Hayatın hemen her alanında ve herkeste görülebilen bir davranış olan erteleme davranışı ile çalışanlar yapmaları gereken işleri, ev hanımları ev işlerini, öğrenciler ödevlerini sonraki bir zamana bırakmaktadırlar. Nasıl olsa vakit var düşüncesine dayanan erteleme davranışının sonucunda zaman geçip gitmekte ve çoğu zaman o işi yapmak için vakit geçmiş olmaktadır (Balkıs ve Duru, 2007).

Balkıs (2006) ertelemeyi yapılması ya da bitirilmesi gereken işlerin gerçekleştirilmemesi, Ferrari ve Patel (2004) yapılması gereken işlerin gereksiz bir şekilde son ana kadar geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Tuckman ve Sexton (1992) ertelemeyi, görevlerden ya da verilecek kararlardan kaçınma eğilimi olarak ifade etmişlerdir. Klassen ve Kuzucu (2009) ise bir fiile dönük niyetin bilinçli olarak ileriye bırakılması olarak belirtmişlerdir. Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeyi işe ya da göreve başlanmasını veya bitirilmesini bilinçli olarak geciktirmek olarak tanımlanmaktadır.

İnsanlar ister bir işte çalışıyor olsun ister çalışmıyor olsun, gün içinde birçok iş ve görevi yerine getirmek durumundadır. Fakat birçok nedene bağlı olarak insanların yapmaları gereken şeyleri sıklıkla erteleyebilmektedir. Erteleme davranış ve eğilimi, sadece bir veya birkaç toplumda değil bütün toplumlarda görülen bir sorundur. Erteleme davranışları, kişilerin yaşam düzenlerini olumsuz olarak etkilerken bunun bir alışkanlık haline alması zamanla istenmeyen sonuçlara ulaşabilmektedir (Khan vd., 2014).

Erteleme kavramının dört temel bileşeni olması gerektiği ileri sürülerek daha geniş bir şekilde ele alınmıştır. Bu bileşenleri ise davranışın gecikmesi, ürünün yetersiz şekilde ortaya çıkması, görevin önemli olması ve duygusal karmaşa ile neticelenmesi olarak adlandırmaktadır (Milgram, 1991'den aktaran: Aydoğan, 2008: 11). Erteleme ile ilgili yapılan tanımlamalar dikkate alındığında karar almayı ya da bir işi, görevi geciktirme ve bu davranışı bilinçli olarak yapmama gibi bazı önemli ifadeler öne çıkmaktadır (Bulut, 2014). Bu bağlamda erteleme kavramını daha iyi anlamak için ertelemenin neden ve sonuçlarını etraflıca inceleyerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.1. Erteleme Eğiliminin Nedenleri

Erteleme davranışının nedenleri birçok araştırmada ele alınmıştır. Araştırmalar en çok bireylerin zamanı yönetmedeki yetersizliğini ön plana çıkardığı görülmektedir. Erteleme eğiliminin bir diğer önemli nedeni olarak ise bir işe yoğunlaşmada zorluk çekmek çıkmaktadır. Bunun yanında kişilerdeki sorumluluk duygusu da ertelemenin önemli sebeplerinden birisi olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılacak işte başarısız olma endişesi ve kaygısı, kişinin kendi performansına yönelik güvensizliği, hatalı bilişsel yüklemeler ve mükemmeliyetçilik duygusu gibi faktörlerin de erteleme eğiliminde etkili olduğu görülmektedir (Balkıs vd., 2006).

Erteleme kavramı ile birçok tanım yapılmakta ve çeşitli davranış kalıpları ile ilişkilendirilmektedir. Etkisiz zaman yönetimi, düşük performans gösterme, iş ve çalışma davranışlarının geciktirilmesi, görevi yerine getirmemenin sürdürülmesi, ego tükenmesi, negatif duyguları düzenleme gibi davranış kalıplarının erteleme kavramıyla yakın bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir (Abbasi ve Alghamdi, 2015).

Zaman yönetimindeki yetersizlik, bireylerdeki erteleme eğiliminin en önemli sebebi olarak öne çıkmaktadır. Etkili zaman yönetimi becerisi olmayan, zamanı akıllıca kullanmayan kişilerdeki erteleme eğilimi daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşamını ve zamanını etkili yönetemeyen kişilerin amaç ve hedeflerinde belirsizleşme ortaya çıkarken neyi niçin yapacakları konusunda bilemedikleri ve işini yaparken sıkıntı içine düştükleri görülmektedir. Dolayısı ile bu kişiler, işini yaparken duyulan sıkıntı nedeniyle sıklıkla erteleme yoluna gitmektedirler. Bireylerin dikkat yoğunlaşması yaşamakta zorlanması ve bu zorlanmayla birlikte seyreden düşük sorumluluk duygusu erteleme davranışının en önemli nedenlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişisel nedenler, çevreden kaynaklanan gürültü ve benzeri sebeplere bağlı odaklanamama sorunu kişinin işini ertelemesine yol açabilmektedir (Balkıs ve Duru, 2007).

2.1.1.2. Erteleme Eğiliminin Sonuçları

Erteleme kavramı ile ilgili farklı tanımlar söz konusu olmasına karşın tanımların başlıca ortak özelliği, kişilerin verimliliğini olumsuz olarak etkileyen bir olgudan bahsediliyor olmasıdır. Dolayısı ile farklı şekillerde tanımlanmasına karşın erteleme davranış ve eğilimini kişinin verimliliği üzerinde olumsuz etkileri olan davranışsal bir yapı olarak ele almak mümkündür. Ertelemenin genel ve akademik erteleme türleri zararsız olarak kabul edilebilirken diğer üç tür erteleme ise özellikle çevreyle ilişki kurmada sorun yaşanmasına ve ilişkilerin yönetilmesinde çeşitli zorluklar yaşanmasına neden olabilmektedir (Balkıs vd., 2006).

Erteleme ve erteleme eğilimi, yeni bir eğilim değildir fakat geçmişte de üzerinde durulmuş bir konu olmasına karşın son yıllarda daha sık ele alınan bir sorun haline gelmiştir. Erteleme eğiliminde olan insanlar zamanı doğru yönetememekte ve öncelikler, amaçlar ve hedefler konusunda belirsizlikler yaşamaktadırlar. Buna bağlı olarak da zamanında harekete geçilmemekte ve ihmalkarlık yapılmaktadır. Erteleme, düşük performansa yol açan bir olgudur. Erteleme eğilimi gösterenler diğer insanlara göre daha yavaş çalışmakta, zaman ihtiyacı duymaktadır. Buna karşın erteleme eğilimindeki kişiler zaman baskısı altında daha iyi çalıştıklarını ileri sürebilmektedir. Ertelemeyi bir alışkanlık haline getiren insanlar işini kaybedebilir, okulu bırakabilir, aile içi düzeni bozularak evlilik gibi temel ilişkilerini tehlikeye atabilirler. Bunun yanında erteleme eğiliminde olan

insanların kabul edilebilir zaman çizelgeleri içerisinde gerçekçi hedefler koyarak görevlerini tamamlama isteğinde olduğu ancak bunu da gerektiği gibi yapamadığı da görülmektedir (Abbasi ve Alghamdi, 2015).

2.1.1.3. Erteleme Eğiliminin Türleri

Erteleme, karmaşık bir olgu olup farklı şekillerde ortaya çıkmakta ve erteleme niteliğine göre çeşitlere ayrılmaktadır. Literatürdeki tanım ve sınıflamalara dayanılarak erteleme genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme ve takıntılı ya da işlevsel olmayan (kompulsif) erteleme şeklinde beş ayrı başlık altında ele alınmaktadır (Balkıs vd., 2006; Balkıs ve Duru, 2007);

Bir başka araştırmada ise erteleme; kişilik özelliği olarak erteleme (kronik erteleme) ve durumsal erteleme olarak iki kısımda ele alınmakta ve erteleme davranışları buna göre sınıflandırılmaktadır. Buna göre kişilik özelliği olarak erteleme (kronik erteleme), kişinin çevresiyle baş edebilme sürecinde yaşadığı yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olan bir durum olarak ele alınmaktadır. Durumsal erteleme ise yaşamın belirli dönemlerinde ortaya çıkan, kronik ertelemeye göre daha nadir görülen ve tipik olmayan bir ertelemedir (Kağan, 2009). Durumsal erteleme, genel erteleme ve akademik erteleme olarak iki başlık olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın konusu olan akademik erteleme eğilimi kavramı daha ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.4. Akademik Erteleme Eğilimi

Erteleme davranış ve eğilimi, genel olarak insanların bütün davranış ve eylemlerinde söz konusu olmasına karşın en yaygın karşılaşılan erteleme türü, akademik ortamda gerçekleşen ve akademik erteleme olarak adlandırılan erteleme türüdür. Akademik erteleme, bir öğrencinin kendisine verilen bir görevi ya da sorumluluğu zamanında yerine getirmeyerek sonraki bir zamana bırakması şeklinde ortaya çıkmaktadır. En sık karşılaşılan akademik erteleme ise ödevlerin ertelenmesi, sınavlara hazırlanma sırasında yapılan ertelemeler, projelerle ilgili ertelemeler şeklinde sıralamak mümkündür (Khan vd., 2014).

Öğrencilerde akademik erteleme, kendilerine verilen akademik görevlerin daha sonraki bir zamana bırakılması şeklinde gerçekleşmektedir. Bir çok akademik görevde karşılaşılan akademik erteleme ırk ve cinsiyetle ilişkili olduğu, akademik erteleme eğilimi yüksek öğrencilerin not ortalamalarının daha düşük olduğu, yetenek testlerinde kötü performans gösteren öğrencilerde erteleme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmektedir (Ferrari vd., 1998).

2.1.1.5. Akademik Erteleme Eğiliminin Nedenleri

Öğrencilere yönelik olarak yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerde erteleme eğiliminin olduğunu ortaya koymaktadır (Akar, 2016; Balkıs ve Duru, 2009; Çetin, 2009; Karabıyık Çeri vd., 2015; Klassen ve Kuzucu, 2009; Ulukaya, 2012; Uzun Özer ve Topkaya, 2011). Bunun yanında öğrencilerin birçoğunun sürekli ve durağan bir şekilde erteleme eğiliminde olduğu görülmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinde daha yaygın olduğu görülen akademik erteleme eğiliminin birçok nedene dayandığı belirtilmektedir. Literatürdeki araştırmalar, üniversite öğrencilerinde sıkça görülen bu eğilimin temelinde; etkili olmayan öğrenme stratejileri, düşük notlar, sıkılma, ödev yapmada zorlanma, plansız çalışma alışkanlıkları, gerçekçi olmayan mazeretler, kaygı, başarısızlık korkusu, depresyon, rasyonel olmayan düşünce tarzı, benlik saygısının düşük olması gibi nedenlerin olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca düşük öz yeterlilik, öz kontrol yetersizliği, doyumunu erteleyememe gibi faktörlerin de akademik ertelemenin nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir (Balkıs vd., 2006). Diğer yandan öğrencilerdeki erteleme eğiliminin bazı davranışlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yönde yapılan araştırmaların tespitlerine göre öğrenciler, sınavlarla ilgili görevlerini fazla ertelemeyen ödevlerle ilgili görevlerini sıklıkla erteleme yoluna gitmektedir (Balkıs ve Duru, 2007).

Ferrari vd. (1998)' nin bazı araştırmaların bulgularından hareketle verdiği bilgilere göre başarısızlık korkusu ve görevin zorluğu akademik ertelemenin birincil nedenleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve zorluğunun da akademik ertelemeye neden olan etkenler arasında olduğu gösterilmektedir. Diğerlerine göre daha az seçkin kolejlere devam eden ve kendini daha az yetenekli gören öğrencilerde erteleme daha sık görülürken bu öğrencilerin bu problemi çözmeye ilgi gösterdiği de görülmektedir. Ayrıca akademik görevlerini sıkıcı bulan ve hoşnut olmayanlarda da erteleme eğilimi artmaktadır.

Birçok nedene bağlı olarak öğrencilerde depresyon, aksiyete, stres gibi ruhsal ve psikolojik etkileri olan sorunlar görülebilmektedir. Deniz ve Akdoğan (2014)'in bu değişkenlerin akademik erteleme davranışına etkisini inceleyen araştırmasına göre her üç değişken de akademik erteleme ile yakın bir ilişki içerisinde. Üniversite öğrencilerinden elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin depresyon düzeylerine göre akademik erteleme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Depresyon puanı arttıkça akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Aynı şekilde anksiyete ve stres puanları daha yüksek olan öğrencilerde akademik erteleme davranışı daha fazla görülmektedir.

Balkıs vd. (2006)' nin akademik ertelemenin bazı değişkenlerle ilişkisini incelediği araştırmanın bulgularına göre incelenen değişkenler, akademik ertelemenin % 37,4'ünü

yordamaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenler olarak çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, motivasyon, olumsuz zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet değişkenlerinin akademik erteleme üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğu görülmektedir. Bulgulara göre olumsuz zaman yönetimi ve motivasyon erteleme eğiliminin en önemli yordayıcıları olarak öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaşadığı rol çatışmaları akademik ertelemeye yol açabilmektedir. Bir öğrencinin bir yandan yapması gereken bir ödevinin olması diğer yandan bir arkadaşından geri çevirmekte zorlanacağı bir davet almak gibi birbiri ile çatışan iki rol arasında kalması durumunda akademik ertelemeye yönelebildiği görülmektedir. Özellikle arkadaşların taleplerinin geri çevrilmesinin ileride yaratabileceği sıkıntılar ve zorluklar öğrencilerin akademik ertelemeye yönelmesinde etkili olmaktadır. Bu tür durumlarda öğrencilerin öz düzenleme ve öz yeterlilikleri (kendi kaderini tayin becerisi) büyük bir önem taşımaktadır. Kendi kaderini tayin etmede güçlük yaşayan öğrencilerin bu tür rol çatışmalarında akademik erteleme yolunu daha fazla seçtikleri, çevreden gelen baskıyla baş edemedikleri görülmektedir (Senecal vd., 2003).

Öğrencilerin motivasyonsuzluğu ve öz düzenleme becerileri, akademik erteleme eğilimlerine etki etmektedir. Senecal, Koestner ve Vallerand (1995)' in bu konuda yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmaya göre öz düzenleme becerisi düşük öğrencilerde erteleme daha fazla görülürken içsel ve dışsal motivasyonu yüksek öğrencilerin akademik erteleme eğiliminin daha düşük olduğu görülmektedir.

Akademik erteleme, erkek öğrencilerde daha sık görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin gördüğü eğitimin zorluğu, rekabetçi yapı, alınan eğitimin kariyer planlarına etkisi de akademik erteleme davranışına etki etmektedir. Başarılı olmanın daha çok çalışmayı gerektirmesi durumunda erteleme davranışı azalırken alınan eğitimin gelecek planları üzerindeki etkisi de ertelemenin azalmasına neden olmaktadır. Bunun yanında öğrenciler arası rekabet de ertelemeye azalmaya neden olmaktadır. Öğrencilerin yaşının da erteleme davranışına etki ettiği görülmektedir. Özellikle üniversite seviyesindeki öğrencilerde yaşı küçük olanlarda erteleme eğiliminin daha yüksek olduğu, okulu bitirme aşamasındaki öğrencilerde ise ertelemenin daha az olduğu görülmektedir (Khan vd., 2014).

2.1.1.6. Akademik Ertelme Eğiliminin Sonuçları

Literatüre göre akademik erteleme, bireylerde psikolojik sıkıntıya neden olurken akademik hedeflerde de başarısızlığa yol açmaktadır. Bunun yanında erteleme eğilimindeki kişilerde verimsiz davranışsal durumlar ortaya çıkarken çevre ile kurulan

ilişkilerde de sorun yaşanabilmekte ve ilişkilerin verimli bir şekilde yönetilmesi zorlaşmaktadır (Khan vd., 2014). Öğrencilerdeki erteleme davranış ve eğiliminin etkilerini tespit etmeye yönelik araştırmalar, öğrencilerdeki erteleme eğilimi ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre erteleme eğilimi güçlendikçe akademik başarıda düşme görülmektedir. Özellikle ödev yoğunluğu fazla olan derslerde bu ilişkinin daha güçlü olduğu görülmektedir (Balkıs vd., 2006).

Araştırmalar farklı değerler verse de öğrenciler arasında akademik erteleme eğiliminin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Akademik ertelemenin etki ve sonuçlarını tespit etmeye yönelik araştırmalara göre erteleme davranışı, kişiliğin zayıflığından ileri gelmekte ve kişinin kendine olan güveninin düşmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin psikolojik iyilik halini de olumsuz olarak etkileyen akademik ertelemenin en önemli sonuçlarından birisi akademik başarının düşmesidir. Bunun yanında düşük öz saygı, kapasitenin yetersiz kullanımı, düşük motivasyon, kaygı, geç kalma gibi sonuçlara da yol açmaktadır. Bunların yanında erteleme eğiliminin düşük bilinç durumuna yol açtığı da ileri sürülmektedir (Khan vd., 2014).

Öğrencilerdeki akademik erteleme eğiliminin birçok olumsuz sonucunun olduğu görülmektedir. Bu eğilimin öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmanın bulgularına göre akademik erteleme eğilimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki çıkmakta ve erteleme puanları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları düşmektedir. Bu da akademik erteleme eğiliminin öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türü, cinsiyet, sınıf, eğitim görülen bölüm değişkenlerinin akademik erteleme eğilimi ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Kutlu vd., 2015).

2.1.2. Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenme kavramı ile ilgili çeşitli sınıflamalar yapılmakta ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki yaklaşımları belirli kuramlar çerçevesinde ayrıma tabi tutulmaktadır. Bu yönde yapılan ayrımlardan birisi de yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları olup birinci yaklaşım bilginin yüzeysel kalmasını ikinci yaklaşım ise zihinsel etkinliklerin daha kapsamlı bir şekilde devreye girmesini içermektedir. Bu yaklaşımların teorik olarak iki yaklaşıma dayandığı görülmektedir. Öğrencinin yüzeysel yaklaşımı davranışçı yaklaşımla açıklanırken derinlemesine öğrenme ise zihnin etkin bir şekilde devreye sokulması nedeniyle bilişsel yaklaşımla açıklanmaktadır. Davranışçı yaklaşım, yüzeysel öğrenmeyi ezber davranışı ile açıklamaya yönelirken bilişsel yaklaşım ise derinlemesine öğrenmeyi zihnin analitik faaliyeti ile açıklamaya yönelmektedir (Yavuz, 2008).

Literatürde ilk olarak Marton ve Saljö (1976)'nın ele aldığı öğrenme yaklaşımları kavramı; öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdeleri ve öğrenmek için kullanabilecekleri uygun stratejilerin hangilerini tercih ederek nasıl öğrendikleri anlamına gelmektedir. Özellikle yükseköğrenim seviyesindeki öğrenciler için ele alan bir kavram olarak öğrenme yaklaşımları, bazı öğrencilerin diğerlerine göre neden başarılı olduklarını anlamada başvurulan etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Ellez ve Sezgin, 2002).

Öğrenme yaklaşımları, bilgilerin öğrenilmesinde benimsenen stratejileri ifade etmektedir. Öğrenciler bu yaklaşımlar bağlamında farklı yollar izlerken içsel olarak da farklı güdülerle harekete geçmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki farklılıklar, öğretmenlerin öğretme metotlarını seçmesi açısından önem taşırken hangi öğrenciye bilginin nasıl öğretileceği konusunda da ipuçları sağlamaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin öğrencinin benimsediği yaklaşımı, bilgiyi hangi amaçla ve hangi yollarla öğrendiğini bilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu yaklaşımları geliştirirken öğrenmeye yönelik ilgi ve kaygısının yanında öğretmen ve diğer çevrenin tutumuna göre strateji geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımları bir takım içsel faktörlerin yanında dışsal faktörlerin de etkisiyle şekillenen öğrenme yollarını içermektedir (Çoban ve Ergin, 2008).

2.1.2.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıflandırılması

Öğrencilerin birçok özellik bakımından farklılaşması doğal olarak farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip olmalarına yol açmaktadır. Öğrencilerdeki denetim odağı, bilgiye yönelik epistemolojik inanç, öğrenme stili, motivasyon, öz yeterlilik algısı, karakter özellikleri, yaş ve cinsiyet gibi bir çok faktör öğrencilerde farklılaşmaya yol açmakta ve öğrencilerin öğrenci yaklaşımlarının da birbirinden farklı olmasına neden olmaktadır (Olpak ve Korucu, 2014). Öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımları birbirinden farklılık gösterdiği için literatürde bu yaklaşımlar farklı şekillerde adlandırılmış ve araştırmalar da bu yaklaşımların öğrenme ve başarı üzerindeki etkisini ölçme yönünde derinleşmiştir.

İlk dönemlerde derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları şeklinde olan ayrıma daha sonra stratejik öğrenme yaklaşımının da eklendiği ve bu yaklaşımların genellikle bu üç başlık altında ele alınmıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımı, başarı yaklaşımı olarak da adlandırılan bir yaklaşım olup diğer iki yaklaşımın özelliklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş karma bir yaklaşımdır (Ak, 2008; Ozan ve Çiftçi, 2013). Öte yandan literatürde birçok açıdan ele alınan öğrenme yaklaşımlarının öğrenci ve öğretmen ikilisi açısından bir eşleştirmeye tabi tutulduğu da görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrenci merkezli bir yaklaşım iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise öğretmen

merkezli bir yaklaşımdır (Spencer, 2003'ten aktaran: Akar, 2016: 114). Çünkü derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrencinin içsel motivasyonu ağır basmakta ve öğrenci bilginin öğrenilme ve yeniden biçimlendirilme sürecinde aktif bir şekilde yer almaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise öğrenci bilgiye yeni bir şey katmamakta ve bilgiyi öğrenciye aktaran öğretmenin veya bilgi kaynağının verdiği bilgilerle yetinmekte, bunları ezberlemenin ötesine geçmemektedir.

2.1.2.2. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenme yaklaşımı temelinde ilk araştırmayı yapmış olan Marton ve Saljö, aynı zamanda öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk sınıflamayı yapan araştırmacılarıdır. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları ilk çalışmalarında öğrencilerin metni iki farklı yaklaşımla okuyup anlamaya çalıştıklarını tespit etmişlerdir. Birinci gruptaki öğrenciler metni, metin ile ilgili olarak sorulabilecek soruları cevaplayabilecek şekilde farklı bilgi üniteleri olarak değerlendirmiş ve buna göre anlamaya çalışmışlardır. İkinci gruptaki öğrenciler ise metni bir bütün olarak değerlendirerek ve metnin altında yatan ana fikre odaklanmışlardır. Araştırmacılar, birinci gruptaki öğrencilerin metni farklı bilgi kümeleri olarak değerlendiren yaklaşımını derinlemesine öğrenme yaklaşımı olarak adlandırmışlardır (Marton ve Saljö, 1976'dan aktaran: Sezgin Selçuk vd., 2007: 26). Literatürde daha sonra yapılan birçok araştırmada da bu ilk çalışmanın bulgularını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmasına bağlı olarak derinlemesine ve yüzeysel yaklaşım ayrımı kabul gören bir sınıflama olagelmıştır.

Derinlemesine öğrenci yaklaşımı, yapısalcı öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılan öğrenme yaklaşımına uygun bir öğrenme yaklaşımı olup bilgiyi edinen kişinin bilgiyi yapısal olarak dönüştürdüğü, mevcut bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirerek bilgiye yeni bir biçim verdiği öğrenme yaklaşımıdır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin genellikle içsel güdümlü ve öğrenmeden anlamlar çıkarma eğiliminde olduğu görülmektedir (Sezgin Selçuk vd., 2007). Öğrenme yaklaşımlarını kuramsal temeller üzerindeki kavramsal olarak tartışan Ak (2008)'in çeşitli araştırmalara dayanarak verdiği bilgiler de benzer hususlara işaret etmektedir. Bu bilgilere göre derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrenci konuları anlamak için araştırma yapmakta ve öğretim materyallerinin içerikleri ile ilgili eleştirel bir etkileşim kurmaktadır. Bunun yanında konuları bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirirken tartışmaların mantığını incelemekte ve var olan kanıtlarla sonuçları ilişkilendirmektedir. Ayrıca derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler ezberleme eğiliminde olmazken dışsal ödüllere bağlanmaksızın öğrenmeyi içsel güdülerinin bir sonucu olarak istemektedirler.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler anlama amacını güderek öğrenme görevinin yapısıyla ilgilenmektedir ve öğrendikleri kuramsal bilgi ve fikirlerle sahip oldukları günlük bilgi ve deneyimler arasında bir ilişki kurarak edindikleri bilgiyi yapısal değişikliğe uğratarak yeni bir bilgiye dönüştürürler. Derinlemesine öğrenme yaklaşımından öğrencinin anlam arama ve yeni bir anlam oluşturma niyeti öne çıkmaktadır (Ramsden, 2000'den aktaran: Ozan ve Çiftçi, 2013: 56). Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler öğrenmeye istekli olup içerikle yoğun ve eleştirel bir etkileşim içerisinde. Bunun yanında edinilen bilgi ile deneyimler arasında bağ kurar ve tartışmanın mantığını kavramaya çalışır (Byrne, Flood ve Willes, 2001'den aktaran: Sezgin Selçuk vd., 2007: 27).

Öğrenme yaklaşımlarının birbirinden ayrıldığı hususlar vardır. Bu noktada derinlemesine öğrenme yaklaşımının temel özellikleri: Öğrencinin amacı karşısına çıkan öğrenme materyalini kendi ilgisi dolayısıyla anlamaktır, öğrenilen yeni bilgi ile önceki bilgi ve deneyimler arasında bağ kurulur, öğrenilen bilgi ile ilgili modeller ve temel ilkelere yönelik arayış vardır, öğrenilen bilginin içerdiği iddialar dikkatli ve eleştirel bir mantıkla incelenir, sunulan kanıtlarla sonuçların ilişkisi kurulur, öğrenme materyalinin özünü de ilgilendirir şeklinde sıralanmaktadır (Entwistle, 1997'den aktaran: McLean, 2001: 402).

2.1.2.3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenciler, derinlemesine yaklaşımda olduğu gibi bilgiyi anlamak ya da dönüştürmek için bir çaba göstermezler. Bu yaklaşıma sahip öğrenciler, yüksek hedefler koymadan minimum çaba ile dersi geçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili araştırmalarda yer alan bilgilere göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında bilgi, öğretmenden öğrenciye yüzeysel olarak aktarılmakta ve öğrenen kişi bilginin oluşturulmasında aktif bir rol üstlenmemektedir (Sezgin Selçuk vd., 2007). Yüzeysel yaklaşıma sahip öğrenciler işin gereğini tamamlamaya odaklanırken sınav için gerekli olan bilgileri ezberleme eğilimindedir. Ayrıca bu öğrenciler bilgiler arasında bir bütünlük oluşturmadan amaçlar ve stratejiler hakkında derinlemesine düşünmekten uzaktırlar (Byrne vd., 2001'den aktaran: Sezgin Selçuk vd., 2007: 27).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenciler, derinlemesine öğrenme yaklaşımının aksine konuların içeriğini ve bilginin temel ilkelerini öğrenmeye değil konuları ezberleyerek rutin çözüm yollarına odaklanmaktadır. İki yaklaşımı karşılaştıran araştırmalara göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenciler, kendilerine sunulan bilgi ve fikirleri sorgulamadan kabul etmekte, ezberlemeye yönelmekte, olguları belirli bir bütünlük ve bağlam içerisine yerleştirmemektedir. Ayrıca sunulan bilginin nedenleri ve sınırlılıkları ile ilgilenmemektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrenciler içsel güdülenmeye

sahipken yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise dışsal güdülenme ağır basmaktadır (Ak, 2008). İki yaklaşım arasındaki güdülerin kaynağı ile ilgili bilgiler, öğrencideki öğrenme çabasının içsel ve dışsal kaynağı ile ilgili ipuçları da taşımaktadır. Görüldüğü üzere derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrenci, içten gelen bir öğrenme isteği taşımakta ve öğrenme isteğini tatmin etme çabasıyla hareket etmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki bir öğrenci ise içten gelen bir istekten ziyade dışarıdan gelen baskıya çözüm üretme düşüncesiyle hareket etmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrencinin temel amacı dersin gerekleriyle başa çıkmaktır ve bu yüzden konuyu kalıcı bir şekilde öğrenmek için çaba sarf etmemektedirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının başlıca özellikleri: Öğrencinin amacı dersin gerekleriyle başa çıkmaktır, öğrenci olgular ve işlemleri ezberlemeye odaklanmaktadır, amaçsız ve belirgin bir strateji olmadan çalışılır, öğrenci çalışma sırasında kendini baskı altında hissederken stres ve endişe yaşamaktadır, yeni bilgilerin anlaşılmasında zorluk yaşanmaktadır şeklinde sıralanmaktadır (Entwistle, 1997'den aktaran: McLean, 2001: 402).

2.1.2.4. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Her ne kadar literatürde öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarını benimsedikleri vurgulansa da bir öğrencinin birden farklı yaklaşımı birden kullanması mümkündür. Çünkü öğrencilerin öğrenme konusundaki yaklaşımları sabit olmayıp öğrenilecek konuya göre değişik yaklaşımlara başvurabilmektedirler. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında ezberleme tekniği, yüzeysel öğrenmede olduğundan farklı bir işleve sahiptir ve öğrenci ezberleme hatırlama sürecinde anlam çıkarmaya doğru yönelmektedir. Yüzeysel öğrenmenin bilgiyi kopyalamaya odaklanan tekniği zaman içerisinde bilginin diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi sonucunda derinlemesine bir hal alabilmektedir. Çünkü yüzeysel öğrenme, bilginin basit bir şekilde sözel tekrarı iken tekrarlar sırasında bilginin başka bilgilerle yeni bir bilgiye dönüştürülmesi ise derinlemesine bir öğrenmedir (Ünal ve Ergin, 2006). Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bir öğrencinin en temel hedefi ise en yüksek notu almaktır. Bu nedenle tek bir öğrenme yaklaşımını değil yerine göre yüzeysel yaklaşımı yerine göre derinlemesine yaklaşımı kullanabilmekte, duruma göre ikisine birden başvurabilmektedir. Öğrenci yarışmacı bir güdülenmeye sahiptir ve amaç odaklı hareket etmektedir.

Stratejik öğrenme yaklaşımlarının başlıca özellikleri: Öğrencinin amacı, mümkün olan en yüksek notu almaktır, sürekli çalışarak çaba harcanır, zaman ve çaba etkili bir şekilde kullanılır, çalışmak için uygun şartlar ve materyaller hazırlanır, çalışma eğitimcinin tercihlerine göre ayarlanır, değerlendirme gereksinim ve ölçütlerine yönelik ipuçları için

tetikte olur şekilde sıralamak mümkündür (Entwistle, 1997'den aktaran: McLean, 2001: 402).

Başarma yaklaşımı olarak da adlandırılan stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler de yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler gibi dışsal güdülenmeye sahiptir. Dolayısı ile stratejik öğrenme yaklaşımına başvuran bir öğrencinin içten gelen öğrenme isteğinden ziyade dışsal motivasyon araçları ile hareket ettiğini söylemek mümkündür. Ancak stratejik öğrenme yaklaşımına başvuran öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımında olduğu gibi bilgiyi geçici olarak yüzeysel bir şekilde ezberle edinmeye değil yüksek akademik notlar ve başarıya odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler her iki yöntemi de kullanmaktadır. Başarma yaklaşımını benimseyen öğrenciler yüzeysel başarmacılar ve derin başarmacılar olarak iki gruba ayrılmaktadırlar. Yüzeysel başarmacılar yüksek dereceler için seçilmiş detayları sistematik bir şekilde öğrenirken derin başarmacılar ise genellikle daha iyi öğrenciler olup hem yüksek dereceyi hem konuyu iyi anlamayı amaçlamaktadırlar (Ak, 2008).

2.2. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.2.1. Akademik Erteleme Eğilimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Karabıyık Çeri vd. (2015) yürüttükleri araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akademik erteleme düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği ancak okudukları fakültelere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı puanları ile akademik erteleme düzeyleri arasında ise anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu vd. (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını; akademik erteleme eğilimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma elde edilen sonuçlara göre akademik erteleme eğilimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik erteleme eğilimi cinsiyet, mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterirken; sınıf düzeyi, bölüm ve ailede öğretmenlik yapan birisinin bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bulut (2014) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarını mükemmeliyetçilik, sorumluluk, akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik

erteleme davranışları cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin düzen ve yüksek kişisel standartlar alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı; davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri algısı alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutları arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır. Ayrıca akademik erteleme davranışı ile sorumluluk ve akademik başarı arasında negatif ilişki olduğu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur.

Deniz ve Akdoğan (2014) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının farklı depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine göre akademik erteleme davranışı anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Kandemir (2014) araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Nedensel-karşılaştırmalı araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir.

Nartgün ve Çakır (2014) lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme, akademik erteleme ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik erteleme ve akademik başarıları arasında ise düşük düzeyli ve negatif yönlü bir ilişki, akademik güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgularına erişilmiştir.

Ulukaya ve Bilge (2014) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile aile bağlamında benlikleri, ana-baba tutumları ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre anne sıkı denetimi/kontrolü, üniversite türü ve yaş değişkenleri üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordamaktadır. Öğrencilerin aile bağlamında benliklerine göre akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek ve kadın öğrencilerin algıladıkları anne tutumuna göre akademik erteleme eğilimleri anlamlı farklılık göstermektedir. Baba tutumuna göre ise sadece kadın öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Balkıs (2013) araştırmasında eğitim fakóltesi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi ile tükenmişlik duygusu düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları akademik erteleme ile tükenmişlik duygusunun, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmada regresyon analizi sonuçlarına göre akademik erteleme eğiliminin, tükenmişlik duygusunun bütün alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıkladığını göstermiştir. Yani yüksek akademik erteleme eğilimi yüksek duygusal tükenmişlik, yüksek umutsuzluk ve düşük akademik yeterlik düzeyi ile ilişkili iken akademik erteleme eğilimi yüksek öğrenciler kendilerini duygusal olarak yoğun, daha umutsuz ve daha az yeterli olarak algılama eğilimindedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının akademik başarıları, erteleme eğilimi ve tükenmişlik duygusu düzeyleri arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Çam (2013) araştırmasında lise öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliğinin (dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık) rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beş büyük kişilik özelliği, genel ertelemenin %46'sını, akademik ertelemenin ise %36'sını açıklamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak liseye devam eden öğrencilerde beş büyük kişilik özelliğinin genel ve akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Çelikkaleli ve Akbay (2013) eğitim fakóltesi öğrencilerinde akademik erteleme, genel yetkinlik inancı ve sorumluluk düzeyi arasındaki ilişkinin yanı sıra cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeylerine göre akademik erteleme, genel yetkinlik inancı ve sorumluluk düzeylerini incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları, başkalarına karşı sorumluluk ve kendilerine karşı sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterme eğiliminde oldukları, kız öğrencilerin daha fazla kendine karşı sorumluluk duygusuna sahip olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha az akademik erteleme davranışı eğilimine sahip oldukları görölmektedir.

şeker ve Sayđı (2013) araştırmalarında güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan resim-iş ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf, okudukları anabilim dalı ve mezun oldukları lise türüne göre farklılıklarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre; kadınların erkeklere göre daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri, resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik eğitimi anabilim dalında ki öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Resim-iş

eğitimi 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının, müzik eğitimi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok akademik erteleme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kızılkaya Cumaoğlu ve Diker Coşkun (2012) çalışmalarında öğretmenlerin akademik erteleme eğilimi ve teknoloji kullanım düzeylerinin belirlenmesini ve akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve ders yükü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı fakat gündemi takip etme düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca bilgisayarla gösterilen video kullanımını bilen öğretmenlerin bilmeyenlere göre daha fazla akademik erteleme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerine bilgisayar ve internet gerektiren ödev veren öğretmenlerin daha seyrek verenler ve vermeyenlere göre daha fazla akademik erteleme eğilimine sahip oldukları saptanmıştır.

Yeşil ve Şahan (2012), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adayları, akademik işlerini ertelemelerken dış odaklı kontrol, ders içeriği ve akademik özgüvensizlik faktörlerindeki nedenlerden az düzeyde; öğretim yaklaşım ve uygulamaları, iç odaklı kontrol, akademik özgüven faktörlerindeki nedenlerden ise orta düzeyde etkilendikleri saptanmıştır.

Sarioğlu (2011) yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe etme boyutları arasında pozitif yönde anlamlı; düzen ve kişisel standartlar boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken, aile beklentileri ve hatalara aşırı ilgi boyutları arasında bir ilişki saptanamamıştır. Ayrıca akademik erteleme eğilimi cinsiyet, mezun olunan lise türü ve başarı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; yaş, doğum sırası ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Odacı ve Berber Çelik (2011) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre problemleri internet kullanımı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Özer ve Altun (2011) yaptıkları araştırmada 289 üniversite öğrencisinin akademik erteleme nedenlerini cinsiyet, okul başarısı, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim,

özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarı yönelimlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan analiz sonuçlarına göre performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri saptanmıştır. Fakat cinsiyet, okul başarısı ve performans yaklaşma ile akademik erteleme nedenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı saptanmıştır.

Uzun Özer ve Topkaya (2011) araştırmalarında akademik erteleme davranışı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme nedenleri başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, kontrol edilmeye karşı isyan ve tembellik olarak yoğunlaşmıştır. Bir başka araştırma bulgusu, öğretmen adaylarının akademik alanlarda gösterdikleri erteleme davranışı sebeplerinden başarısızlık korkusu ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğudur.

Ekşi ve Dilmaç (2010) yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme, akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelemiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin sürekli kaygılarının genel ertelemelerinin, karar vermeyi ertelemelerinin, akademik ertelemelerinin, cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü bölüm, mezun olduğu lise türü, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını da incelemiştir. Veri sonuçlarına göre sürekli kaygı, genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamıştır. Üniversite öğrencilerinin karar vermeyi erteleme düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Genel erteleme ve akademik erteleme düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Genel erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin öğrencilerin öğrenim görmüş oldukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Karar vermeyi erteleme ve sürekli kaygı puanları ile aile geliri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Akademik erteleme, genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve sürekli kaygı puan ortalamaları ile anne ve baba mesleği anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Balkıs ve Duru (2009) çalışmalarında akademik erteleme davranışının, öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı ile demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma öğretmen adayların % 23'ünün yüksek düzeyde erteleme davranışına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik erteleme davranışının cinsiyet, ders ve sınavlara çalışmak için tercih edilen zaman dilimine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve akademik başarı yükseldikçe akademik erteleme davranışının da azaldığı görülmektedir.

Çetin (2009) yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının %33'ünün yüksek düzeyde akademik erteleme davranışına sahip olduğu görülmektedir. Akademik erteleme davranışının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha fazla olduğu; başarı durumu çok iyi olan öğrencilerde başarı durumu orta düzeyde olanlara göre daha az olduğu; evde ailesiyle birlikte kalan öğrencilere göre yurttan kalan öğrencilerde daha az olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademik erteleme davranışı ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tufan ve Gök (2009) çalışmalarında müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerini sınıf düzeyi, cinsiyet, mezuniyet sonrası mesleki hedef, ders türü ve alan çalgısı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, mezuniyet sonrası mesleki hedef ve alan çalgısı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme davranışını en çok formasyon derslerinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Balkıs (2006) tez çalışmasında öğretmen adaylarının akademik erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini farklı psiko sosyal değişkenler açısından incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre akademik erteleme eğilimi ile bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında pozitif anlamlı düzeyde bir ilişki; rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında negatif anlamlı düzeyde bir ilişki saptanırken; sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen alan, bölümü tercih etme ve bölümden hoşnut olma durumu, çalışmak için tercih edilen zaman aralığı, akademik başarı, motivasyon kaynakları ve ders dışı zamanı kullanma tercihlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi doğum sırası değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Washington (2004) yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimi ile depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda erteleme eğilimi ile depresyon arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca erteleme eğilimi cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine daha yüksek olarak saptanmıştır.

Çakıcı (2003) yürüttüğü tez çalışmasında lise ve üniversite öğrencilerinin genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya 260 lise ve 287 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 587 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla genel erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Lise öğrencilerinin genel ve akademik erteleme davranışı cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklılaşmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin

akademik erteleme davranışı ile yaş arasında düşük düzeyde olumlu; özsaygı düzeyi arasında negatif; genel not ortalaması arasında negatif; kişinin kendisi ile mükemmeliyetçiliği arasında negatif; kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında negatif; anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirmeleri ve bu başarıdan doyumları arasında negatif; kendi okul başarılarını değerlendirmeleri, okul başarıların doyumları arasında orta düzeyde negatif ilişki saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel ve akademik erteleme davranışı cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği boyutu arasında orta düzeyde negatif, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği boyutu arasında pozitif; genel not ortalaması arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını akademik başarı, kişinin kendisi ile ilgili mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği anlamlı olarak yordamıştır.

Beswick, Rothblum ve Mann (1988) araştırmalarında öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme davranışı cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik erteleme eğilimi ile ilgili farklı değişkenlerle, farklı çalışma gruplarıyla ve farklı yöntemlerle yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Akademik erteleme eğilimi ile ilgili üniversite, lise ve ilköğretim öğrencilerine, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Farklı yöntemlerle yapılmış çalışmaların yanında ölçek geliştirme çalışmaları da literatürde yer almaktadır. Literatürde akademik erteleme eğilimi düzeyini inceleyen çalışmalar mevcuttur, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde demografik değişkenlerin yanı sıra akademik başarı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, mükemmeliyetçilik, sorumluluk, depresyon, stres, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı, akademik güdülenme, ana-baba tutumları, tükenmişlik duygusu, genel yetkinlik inancı ve sorumluluk, teknoloji ve internet kullanım düzeyi, sürekli kaygı ve sınav kaygısı, düşünme ve karar verme tarzları, depresyon, özsaygı gibi konularda çalışıldığı görülmektedir.

2.2.2. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Akar (2016) çalışmasında ilköğretim öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi ve ders çalışma yaklaşımlarının genel

erteleme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada hem derin hem de yüzeysel çalışma yaklaşımı puan ortalaması orta düzeyde saptanmıştır. Ancak derin öğrenme yaklaşımı puanları az da olsa daha yüksektir. Öğretmen adaylarının erteleme alt boyutuna ilişkin puan ortalaması nadiren, zamanı iyi kullanma alt boyutu puan ortalamasının ise çoğu zaman düzeyinde olduğu saptanmıştır. Derin ders çalışma yaklaşımı ile erteleme alt boyutu arasında negatif yönde düşük, zamanı iyi kullanma alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımı ile erteleme alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, zamanı etkili kullanma alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca derin ders çalışma yaklaşımının zamanı iyi kullanma alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı ve toplam varyansının %25'ini açıkladığı, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının erteleme alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ve toplam varyansının %17'sini açıkladığı bulgularına erişilmiştir.

Ekinci (2015) çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı yüksek düzey, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı orta düzey çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öğretmen özyeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki; stratejik öğrenme yaklaşımı ile özyeterlik inançları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanırken; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile özyeterlik inançları arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Beyaztaş ve Senemoğlu (2014) yürüttükleri araştırmada lisans yerleştirme sınavında alanlarında başarılı (yüzde bir dilimde) olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ile bu öğrenme yaklaşımlarına etki eden etkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma birinci sınıfta okuyan 90 üniversite öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmesine etki eden faktörler; öğretmenlerin araştırma ve sorgulamaya dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sayısal olması, sınavların klasik ya da boşluk doldurma türünde olmasıdır. Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına yönelmesine etki eden faktörler; öğrencilerin dershaneleri ve arkadaş çevresidir. Son olarak öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmesine etki eden faktörler ise öğretmenlerin ezber dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sözel olması, sınavların çoktan seçmeli test ya da doğru-yanlış türünde olması olarak sıralanmıştır.

Olpak ve Korucu (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 245 öğretmen adayı

katılmıştır. Araştırma sonucuna göre 245 öğretmen adayından 155'inin derin yaklaşıma, 90'ının ise yüzeysel yaklaşıma; 245 öğretmen adayından 126'sının içsel denetime, 119'unun dışsal denetime sahip olduğunu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre derin yaklaşıma daha fazla, yüzeysel yaklaşıma daha az sahiptirler. Sınıf düzeyi arttıkça derin yaklaşım artarken, yüzeysel yaklaşım azalmaktadır. Öğretmen adaylarının derin yaklaşım puanları ile iç-dış denetim odağı puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki; yüzeysel yaklaşım puanları ile iç-dış denetim odağı puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Özkan ve Sezgin Selçuk (2014) araştırmalarında Ellez ve Sezgin (2000) tarafından üniversite düzeyindeki öğrencilere geliştirilen öğrenme yaklaşımları ölçeğini lise düzeyi fizik dersine uyarlamasını yapmışlardır. Ayrıca uyarlanan ölçek ile lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve fizik başarısına göre değişimini incelemişlerdir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin fizik dersinde hem derinsel hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını orta düzeyin üzerinde ve birbirine yakın olarak tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmazken; başarı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Öğrencilerin başarısı ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında pozitif; yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif ilişki olduğu bir diğer araştırma sonucudur.

Altun (2013) çalışmasında pedagojik formasyon öğretmenlik sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını cinsiyet, mezun olunan üniversite türü ve üniversitede öğrenim gördükleri alan değişkenlerine göre incelemiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları cinsiyet ve üniversitede öğrenim gördükleri alan değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktayken, özel üniversiteden veya devlet üniversitesinden mezun olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013) araştırmalarında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi ve öğrenme yaklaşımlarının akademik öz-yeterlik ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin derinsel ve yüzeysel yaklaşımları orta düzeyde ve birbirine yakın; akademik öz-yeterlik algısının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Derinsel öğrenme yaklaşımı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça derinsel öğrenme yaklaşımı azalmaktadır. Son olarak öğrencilerin

akademik öz-yeterlik algıları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki pozitif iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Ozan ve Çiftçi (2013) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları düzeylerini ve öğrenme yaklaşımlarının bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sırasıyla en çok stratejik, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenme yaklaşımları düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülmekte olan alan değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Özgür ve Tosun (2012) bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının, öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleriyle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımına daha çok sahip oldukları ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşırken, yaş ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012) araştırmalarında okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini belirlemeyi ve öğrenme yaklaşımlarının bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları sırasıyla en çok derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını %60 ortalama üzerinde tercih etmişlerdir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık gösterirken; bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Şahin Taşkın (2012) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf öğretmeni adayları derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını ara sıra tercih etmektedirler. Öğrenme yaklaşımları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç faktörü derin öğrenme yaklaşımının yordayıcısı olarak bulunmuştur. Yine sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin tek bir doğrunun var olduğuna inanç faktörü yüzeysel öğrenme yaklaşımının yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Yıldız Feyzioğlu ve Ergin (2012) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, 5E öğrenme modelinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubu 25 ve kontrol grubu 27 olan

yedinci sınıf öğrencilerinden özel durum çalışması için deney grubundan seçilen üç öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama öncesi üç öğrenci de hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ederken, uygulama sonrası iki öğrenci öğrenme yaklaşımlarını derinlemesine yönde değiştirmişlerdir. Diğer öğrenci ise uygulama öncesindeki gibi hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeye devam etmiştir.

Ekinci ve Ekinci (2011) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerini ve üniversite, konu alanı, akademik başarı, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler en çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir ve her üç öğrenme yaklaşımı ortalamaları birbirine yakındır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Karataş (2011) 750 üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün belirlenmesini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşımları motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Araştırmanın bir başka sonucu öğrencilerin sırasıyla derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri şeklindedir.

Senemoğlu (2011) yürüttüğü çalışmada Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları cinsiyet, sınıf düzeyi ve alanlarına göre de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türk ve Amerikan öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımından anlamlı olarak daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin stratejik, erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri; sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma düzeylerinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beşoluk ve Önder (2010) yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Veri analizi sonuçlarına göre öğretmen adayları derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih etmişlerdir. Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Derinlemesine

öğrenme yaklaşımı puanları lisans öğrencilerine göre yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı olarak daha yüksek iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları yüksek lisans öğrencilerine göre lisans öğrencileri lehine anlamlı olarak daha yüksektir. Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları anne baba eğitimi, mezun olunan lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri coğrafi bölge, aylık eğitim, barınma ve beslenme dâhil tüm gider, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Koçak ve Yücel (2009) araştırmalarında kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirleyip, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkisini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, kimya öğretmen adaylarının derinsel yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenme yaklaşımları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında ters, derinsel öğrenme yaklaşımı arasında doğru ilişki olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2009) yürüttüğü tezinde karma öğrenme ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarılarını, web materyalini kullanma davranışlarını, derse devamlarını, ortama yönelik memnuniyetlerini incelemiştir. Çalışma grubunu İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini alan 91 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin karma öğrenme ortamından memnuniyetleri, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca karma öğrenme ortamının hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin akademik başarıları, Web tabanlı öğrenme ortamını düzenli kullanmaları, yüz yüze ve Web tabanlı öğrenme ortamına devamları etmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin iki ayrı öğretim ortamına yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin karma öğrenme ortamındaki akademik başarılarının, Web materyalini düzenli kullanma davranışlarının, yüz yüze derse ve Web ortamında derse devamlarının, yüz yüze ve Web tabanlı ortamlardan memnuniyetlerinin öğrenme yaklaşımlarına göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ekinci (2008) üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve bazı değişkenlerle (öğretme-öğrenme ortamı özellikleri, üniversite, konu alanları, başarı düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan lise türü) ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nin lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın

örneklemini ise bu üniversitelerin sağlık, fen, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarından 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 3428 öğrenci oluşturmuştur. Veri analizi sonuçlarına göre üniversite öğrencileri en çok derinlemesine daha sonra sırasıyla stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üniversite, konu alanı, başarı düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Çoban ve Ergin (2008) ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 247 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada ilköğretim öğrencilerinin fen dersine yönelik öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için ölçek geliştirmeyi ve bu ölçek ile öğrencilerin fen öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan analizler sonucu fen öğrenme yaklaşımı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahip oldukları görülmüştür. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmazken yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Sezgin Selçuk vd. (2007) çalışmalarında fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirleyip, öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenlerce (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı) ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda fizik öğretmen adayları derinsel öğrenme yaklaşımını, yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih etmişlerdir ve derin yaklaşımla yüzeysel yaklaşım puanları arasında negatif ilişki vardır. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Fizik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımları artarken, derinsel öğrenme yaklaşımını azalmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile derinsel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında zayıf negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Çolak (2006) tez çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenmenin; öğrenme yaklaşımları, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma lise üçüncü sınıfa giden 15'er kişilik deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre deney grubunda gerçekleştirilen işbirliğine dayalı öğretim tasarımı öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştururken; yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının düşmesine neden olmuş ancak bu düşüş anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğretim tasarımı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluştururken ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Ünal ve Ergin (2006) yürüttükleri araştırmada, benimsenen öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin fen dersini öğrenme başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği yöntemlerden buluş yolu etkinliklerle geleneksel yöntemin etkinliklerin akademik başarıya etkisi test edilmiştir. Ölçümler sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim verilen öğrencilerin akademik başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat her iki yöntemin de öğrencilerin öğrenme yaklaşımları (derinlemesine ve yüzeysel) üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını fazla etkilemediği görülmektedir.

Berberoğlu ve Hei (2003) çalışmalarında Türkiye ile Tayvan'daki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 464 Türk ile 546 Tayvanlı öğrenci ile katılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türk öğrencilerin derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı ortalaması Tayvanlı öğrencilerden daha yüksek düzeydedir.

Bernardo (2003) yürüttüğü çalışmada öğrenme yaklaşımlarının farklı eğitim sistemlerinde ve kültürlerde akademik başarının belirlenmesinde önemli bir değişken olup olmadığını incelemiştir. 302 Filipinli üniversite öğrencisinin öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ellez ve Sezgin (2002) yürüttükleri çalışmalarında ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirleyip bazı değişkenlerle incelemişlerdir. Veri analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü alan değişkenlerine göre anlamlı farklılaşırken cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki saptanmıştır.

Watkins (2001) öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar üzerine meta-analiz yapmıştır. Veri analizi sonucuna göre öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen 60 çalışmanın 37'sinde derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında olumlu; 31'inde stratejik öğrenme yaklaşımıyla başarı arasında olumlu; 26'sında yüzeysel yaklaşım ile akademik başarı arasında olumsuz ilişki saptanmıştır.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ilköğretim ve lise öğrencileri, eğitim fakültesi öğrencileri ve üniversitelerin diğer bölümlerinde okuyan öğrencileri kapsayan araştırmaların daha çok olduğu söylenebilir. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları da mevcuttur. Ayrıca farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar literatürde yer almaktadır. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenme yaklaşımları tercih

düzeylerini inceleyen çalışmalarla beraber demografik değişkenler, akademik başarı, özyeterlik inancı, denetim odakları, akademik öz-yeterlik, epistemolojik inançlar, problem çözme becerileri, akademik motivasyon, öğrenme stilleri, eleştirel düşünme eğilimleri, işbirliğine dayalı öğrenme gibi değişkenlerle öğrenme yaklaşımlarının ilişkisini inceleyen araştırmalar vardır.

Literatür taramasının sonucunda öğretmen adaylarının gerek günlük gerek eğitim - öğretim yaşamlarında akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinin akademik erteleme ve öğrenme yaklaşımları bağlamında incelenmesi hem kişisel özellikleri hem de aldıkları eğitimler hakkında bilgi verebilir. Ayrıca günümüzün öğretmen adayları geleceğin öğretmenleri olacağı noktasından hareketle öğrencilerine rol model olacakları düşünülmektedir. Bu da araştırmaya önemli bir boyut kazandırmaktadır. Literatür taramasının sonucunda öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının ortaya konmasının ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olacağı ve her iki değişkeni birlikte inceleyen çalışmaya rastlanılmamış olması düşünüldüğünde, yürütülen çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini ve öğrenme yaklaşımlarını çeşitli değişkenler açısından incelediğinden tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte var olmuş veya halen var olan durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve araştırma konusu olan olay, birey veya nesneyi değiştirmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan N=2976 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma evrenden seçilen örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem seçimi için önce örneklem büyüklüğü belirlenmiş ve belirlenen sayıdaki öğretmen adayına ulaşmak için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme yöntemi, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar ya da alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır. Böylelikle toplam örneklem içinde her tabaka evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilir. Böylece elde edilen bulguların evreni temsil etme gücü de o ölçüde artar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada 2976 kişilik bir evrenin % 5 tolerans gösterilebilir bir hata payı ve % 95'lik güven düzeyi ile temsili için en az 341 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Örneklem seçilirken her öğretmenlik alanı ve sınıf düzeyi bir alt tabaka olarak ele alınmış ve evrende temsil edildikleri oranda örnekleme dâhil edilmiştir. Saptanan alt tabakalardan örneklem basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilerek toplamda 360 öğrenciden veriler toplanmıştır. 12 tane veri eksik doldurulması sebebiyle çıkarılmıştır. Öğrencilerden dönen anketlerden 348'inin analiz için uygun olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler (n=348)

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	184	52.9
	Erkek	164	47.1
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	69	19.8
	2. Sınıf	65	18.7
	3. Sınıf	104	29.9
	4. Sınıf	110	31.6
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	182	52.3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	33	9.5
	Anadolu Lisesi	97	27.9
	Meslek Liseleri	32	9.2
Öğrenim Görmekte Olduğu Alan	Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	19.8
	Türkçe Öğretmenliği	40	11.5
	Sınıf Öğretmenliği	70	20.1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	7.5
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	23	6.6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	12.1
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	36	10.3
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	6.6
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	19	5.5
Başarı Durum Algısı	Çok düşük veya düşük	16	4.6
	Orta	234	67.2
	Yüksek	86	24.7
	Çok yüksek	12	3.4
Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercih	Sonuna kadar kullanırım	65	18.7
	Çoğunu kullanırım	92	26.4
	Yarıya yakını kullanırım	83	23.9
	Çok azını kullanırım	98	28.2
	Hiç devamsızlık yapmam	10	2.9
Toplam		348	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenler adaylarının 184'ü (%52.9) kadın, 164 'ü (%47.1) erkektir. Katılımcıların 69'u (%19.8) 1. sınıf, 65'i (%18.7) 2. sınıf, 104'ü (%29.9) 3. sınıf ve 110'u (%31.6) 4. sınıf öğrencisidir. Öğretmen adaylarının 182'si (%52.3) genel lise, 33'ü (%9.5) Anadolu öğretmen lisesi, 97'si (%27.9) Anadolu lisesi ve 32'si (%9.2) meslek lisesi mezunudur. Katılımcıların 69'u (%19.8) fen bilgisi öğretmenliği, 40'ı (%11.5) Türkçe öğretmenliği, 70'i (%20.1) sınıf öğretmenliği, 26'sı (%7.5) okul öncesi öğretmenliği, 23'ü (%6.6) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, 42'si (%12.1) sosyal bilgiler öğretmenliği, 36'sı (%10.3) ilköğretim matematik öğretmenliği, 23'ü (%6.6) rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve 19'u (%5.5) beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanlarında öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının başarı durum algıları; 16'sı (%4.6) çok düşük ve düşük, 234'ü (%67.2) orta, 86'sı (%24.7) yüksek ve 12'si (%3.4) çok yüksektir. Son olarak öğretmen adaylarının derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri

incelendiğinde 65'i (%18.7) sonuna kadar kullanırım, 92'si (%26.4) çoğunu kullanırım, 83'ü (%23.9) yarıya yakınını kullanırım, 98'i (%28.2) çok azını kullanırım ve 10'u (%2.9) hiç devamsızlık yapmam şeklinde tercihlerini belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Erteleme Eğilimi Ölçeği" ile "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görmekte olduğu öğretmenlik alanı, kişisel başarı durumu algısı ve devam devamsızlık tercihlerine ilişkin 6 soru yer almaktadır (Ek-1).

3.3.2. Erteleme Eğilimi Ölçeği

Ölçek Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Ek-2). Ölçek tek boyutlu ve toplam 16 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her bir madde için 1 (tamamıyla yanlış) ile 5 (tamamıyla doğru) puanları aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçekteki puan aralığı 16-80 arasındadır ve yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha=.89$, test-tekerrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yüklerinin %38.38'ini oluşturan 6.14 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör üzerinde toplandığı görülmüştür. Özetle Aitken'in Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin öğrencilerin akademik erteleme eğilimini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği rapor edilmiştir (Balkıs, 2006). Bu araştırmada ölçme aracının uygulanmasından sonra yapılan analizlerde ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=.87$ bulunmuştur. Açıklanan varyans %34.56 iken ölçekteki tüm maddeler 0.30 üzerinde yük değerine sahiptir. Maddelerin yük değerleri en düşük 0.32 ile en yüksek 0.73 arasında değişmektedir.

3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Ölçek Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiştir (Ek-3). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından hangilerini tercih ettiğini belirleyen ölçek (1) derinlemesine öğrenme yaklaşımı, (2) yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve (3) stratejik

öğrenme yaklaşımı olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek her biri 18 olmak üzere toplam 54 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Öğrenme yaklaşımının her bir boyutu için alınabilecek maximum toplam puan 90.00 iken minimum toplam puan 18.00 ve orta puan 54.00'tür. Ortalama puanların orta puan değeri olan 54.00'ün altına ya da yukarısına doğru uzaklaşması öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Yani 54.00 orta puan değeri bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edildiği biçiminde yorumlanmıştır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri .51 ile .65 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri .39 ile .75 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri .34 ile .58 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %30.980'dir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için .89, ikinci boyut için .87, üçüncü boyut için .82 ve ölçeğin bütünü için .85'tir (Ekinci, 2008). Bu araştırmada ise ölçme aracının uygulanmasından sonra yapılan analizlerde, ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için .90, ikinci boyut için .76, üçüncü boyut için .90 ve ölçeğin bütünü için .87'dir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Erteleme Eğilimi Ölçeğini ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğini geliştiren ya da Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan mail yoluyla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır (Ek-4, Ek-5). Daha sonra Amasya Üniversitesi'nden sözlü izin alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam etmekte olan 360 öğretmen adayına ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına yönergeler ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Tüm uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalar sınıf ortamında, ders saatinde ve araştırmaya gönüllü katılım esasına göre yürütülmüştür. Uygulamalar ortalama 15 dakika sürmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarına uygulanan ölçekler numaralandırılmış olup, veri girişinde eksik cevaplandırılan 12 anket değerlendirme dışı bırakılarak $n=348$ öğretmen adayından dönen veriler değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler kontrol edilerek sıralanmış ve SPSS.20 programına girişleri yapılmıştır. Katılımcıların Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan demografik bilgilerinin sunumunda yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Akademik erteleme eğilimi ölçeği ve öğrenme yaklaşımları ölçeğinin aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Veri analizinde hangi testlerin uygulanacağına karar vermek için değişkenlerin normalliği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısı, Kolmogorov-Smirnov testi, histogram ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Yapılan normallik testleri sonucuna göre hem akademik erteleme eğilimi hem de öğrenme yaklaşımları ölçeğine verilen tepkiler değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen alan ve devam devamsızlık tercihi değişkenlerinin dağılımları normal dağılım göstermekteyken; başarı durum algısı değişkeninin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkeni ile arasındaki ilişki için t testi; akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen alan ve devam devamsızlık tercihi değişkenleri arasındaki ilişki normal dağılım gösterdiği için ANOVA testi; akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının başarı durum algısı değişkeni ile arasındaki ilişki normal dağılım göstermediği için Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır.

Araştırmadaki analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testi; Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Akademik erteleme eğilimi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir ve anlamlılık düzeyi 0.01 alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmaya katılanlara ilişkin betimsel özellikler ve alt problemlere ilişkin veriler bulunmaktadır.

4.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ne düzeydedir sorusuna cevap bulmak için yapılan analiz sonucuna ait bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilim Düzeyine İlişkin İstatistikî Analizi

	<i>n</i>	\bar{X}	SS
Akademik Erteleme Eğilimi	348	36.99	10.19

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ortalamasının $\bar{X} = 36.99$ olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ($\bar{X} = 16.00$) ve en yüksek puan ($\bar{X} = 80.00$) temel alındığında öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin ($\bar{X} = 36.99$) orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre İstatistikleri

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen alan, başarı durum algısı ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aramak için yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analizi

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	184	35.33	9.88	346	-3.27	.001*
Erkek	164	38.85	10.24			
Toplam	348					

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ortalaması $\bar{X} = 35.33$ iken erkek öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 38.85$ 'dir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni

açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan *T*-Testi sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(346)}=-3.27$; $p<.05$).

Tablo 4. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Analizi

Sınıf	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
1. sınıf	69	35.75	9.48
2. sınıf	65	38.23	8.81
3. sınıf	104	39.40	11.18
4. sınıf	110	34.75	9.90
Toplam	348	36.99	10.19

Tablo 4'te öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}=35.75$, 2. sınıfta öğrenim görenlerin $\bar{X}=38.23$, 3. sınıfta öğrenim görenlerin $\bar{X}=39.40$ ve 4. sınıfta öğrenim görenlerin ise $\bar{X}=34.75$ olduğu saptanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde en yüksek akademik erteleme eğiliminde 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 4. sınıfa geldiğinde akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Gruplar Arası	1365.693	3	455.231	4.518	.004*	3-4
Gruplar İçi	34658.261	344	100.751			
Toplam	36023.954	347				

* $p<.05$

Tablo 5'te veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları anlamlı farklılaşmaktadır ($F_{(3,344)}=4.518$; $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 6. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Mezun Olunan Lise Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Genel Lise	182	35.54	10.10
Anadolu Öğretmen Lisesi	33	39.30	11.98
Anadolu Lisesi	97	39.14	9.21
Meslek Liseleri	32	35.53	9.45
Toplam	344	36.92	10.11

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü açısından akademik erteleme eğilimi ortalamalarının; genel lise $\bar{X} = 35.54$, Anadolu öğretmen lisesi $\bar{X} = 39.30$, Anadolu lisesi $\bar{X} = 39.14$ ve Meslek lisesi mezunlarının $\bar{X} = 35.53$ olduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark(Tukey)</i>
Gruplar Arası	1076.407	3	358.802	3.591	.014*	1-3
Gruplar İçi	33968.149	340	99.906			
Toplam	35044.555	343				

* $p < .05$

Tablo 7'de veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları anlamlı fark oluşturmaktadır ($F_{(3,340)} = 3.591$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır. Buna göre farklılık Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının akademik erteleme eğiliminin, genel lise mezunu öğretmen adaylarının akademik erteleme eğiliminden yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Öğrenim Görülen Alan	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	37.32	9.78
Türkçe Öğretmenliği	40	34.70	11.14
Sınıf Öğretmenliği	70	39.49	9.44
Okul Öncesi Öğretmenliği	26	37.85	10.59
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	23	35.74	8.61
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	37.55	12.08
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	36	34.64	9.36
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	38.04	9.16
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	19	33.68	10.65
Toplam	348	36.99	10.19

Tablo 8’de öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları alanlara göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği $\bar{X} = 37.32$, Türkçe Öğretmenliği $\bar{X} = 34.70$, Sınıf Öğretmenliği $\bar{X} = 39.49$, Okul Öncesi Öğretmenliği $\bar{X} = 37.85$, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği $\bar{X} = 35.74$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği $\bar{X} = 37.55$, İlköğretim Matematik Öğretmenliği $\bar{X} = 34.64$, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık $\bar{X} = 38.04$ ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği $\bar{X} = 33.68$ olduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Analizi

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	1153.491	8	144.186	1.402	.194
Gruplar İçi	34870.463	339	102.863		
Toplam	36023.954	347			

$p > .05$

Tablo 9’a göre öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları alanlara göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($F_{(8,339)} = 1.402$; $p > .05$). Yani öğretmen adayları öğrenim gördükleri alanlar açısından akademik erteleme eğilimleri benzer tepkiler vermemektedir.

Tablo 10. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Başarı Durum Algıları Değişkenine Göre İstatistiksel Analizi

Başarı Durum Algısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Çok Düşük veya Düşük	16	44.25	10.67
Orta	234	38.02	9.91
Yüksek	86	33.34	9.61
Çok yüksek	12	33.33	10.49
Toplam	348	36.99	10.19

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre akademik erteleme eğilimi ortalamalarının; çok düşük ve düşük düzey algısına sahip olanlar $\bar{X} = 44.25$, orta düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 38.22$, yüksek düzey algısına sahip öğrenciler $\bar{X} = 33.34$ ve çok yüksek düzey algısına sahip olan öğrenciler için $\bar{X} = 33.33$ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı algısı yükseldikçe akademik erteleme eğilimlerinin düştüğü bulgusuna erişilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Başarı Durum Algısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Analizi

Başarı Durum Algı Düzeyi	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
Çok Düşük veya Düşük	16	240.84				1-2
Orta	234	183.88	3	19.711	.000*	1-3
Yüksek	86	141.15				1-4
Çok yüksek	12	142.08				2-3
Toplam	348					

* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı durumu algısına göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları anlamlı fark oluşturmaktadır ($\chi^2(3)=19.711$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Farklılıkların öğretmen adaylarının başarı durum algısı çok düşük veya düşük olanların akademik erteleme eğilimleri, başarı durum algısı orta, yüksek ve çok yüksek olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden yüksek olması ve başarı durum algısı orta olanların akademik erteleme eğilimi, başarı durum algısı yüksek olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğiliminden yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 12. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Devam Devamsızlık Tercihleri	<i>n</i>	\bar{X}	SS
Sonuna kadar kullanırım	65	44.88	9.754
Çoğunu kullanırım	92	38.20	8.638
Yarıya yakınını kullanırım	83	35.47	9.451
Çok azını kullanırım	98	32.52	9.237
Hiç devamsızlık yapmam	10	31.00	9.764
Toplam	348	36.99	10.189

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının derslerde devam-devamsızlık yapma tercihlerine göre akademik erteleme eğilimi ortalamalarının; devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım $\bar{X} = 44.88$, çoğunu kullanırım $\bar{X} = 38.20$, yarıya yakınını kullanırım $\bar{X} = 35.47$, çok azını kullanırım $\bar{X} = 32.52$ ve hiç devamsızlık yapmam $\bar{X} = 31.00$ olduğu saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının derslere yönelik devam devamsızlık tercihlerinin akademik erteleme eğilimi ortalamalarıyla doğru orantılı bir yönelim gösterdiği izlenmektedir. Öğretmen adaylarının derslere devamı arttıkça akademik erteleme eğilimi ortalamalarının azaldığı saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Akademik Erteleme Eğilimlerinin Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Gruplar Arası	6685.326	4	1671.332	19.540	.000*	1-2, 1-3
Gruplar İçi	29338.628	343	85.535			1-4, 1-5 2-4
Toplam	36023.954	347				

*p<.05

Tablo 13'te sunulan bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının derslere yönelik devam-devamsızlık tercihlerine göre akademik erteleme eğilimi ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(4,343)}=19.540$; $p<.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre farklılığın devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin, çoğunu kullanan, yarıya yakını kullanan, çok azını kullanan ve hiç devamsızlık yapmamayı tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir anlamlı farklılık ise devamsızlık hakkının çoğunu kullanan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin, çok azını kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri ne düzeydedir? sorusuna cevap bulmak için yapılan analiz sonucuna ait bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyi Analizi

Öğrenme Yaklaşımları	n	\bar{X}	ss
Derinlemesine	348	65.95	11.12
Stratejik	348	59.46	12.43
Yüzeysel	348	53.96	9.57

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ortalamalarının; derinlemesine öğrenme yaklaşımı $\bar{X} = 65.95$, stratejik öğrenme yaklaşımı $\bar{X} = 59.46$ ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı $\bar{X} = 53.96$ olduğu saptanmıştır. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ortalamaları, ölçekten elde edilebilecek orta puanın ($\bar{X} = 54.00$) üzerinde iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalaması ($\bar{X} = 53.96$) ise orta puanın ($\bar{X} = 54.00$) altında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok derinlemesine sonra stratejik, daha az da yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımlarının Değişkenlere Göre Analizi

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen alan, başarı durum algısı ve derslere yönelik devam devamsızlık tercihi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aramak için yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 15. Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Derinlemesine	Kadın	184	65.98	10.90	346	.048	.962
	Erkek	164	65.92	11.39			
Stratejik	Kadın	184	60.66	12.05	346	1.92	.055
	Erkek	164	58.10	12.74			
Yüzeysel	Kadın	184	52.90	9.81	346	2.19	.029*
	Erkek	164	55.15	9.17			

* $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyete göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamalarının sırasıyla kadın $\bar{X} = 65.98$, erkek $\bar{X} = 65.92$ olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamalarının sırasıyla kadın $\bar{X} = 62.66$, erkek $\bar{X} = 58.10$ olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamalarının sırasıyla kadın $\bar{X} = 52.90$, erkek $\bar{X} = 55.15$ olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmazken; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmıştır ($t_{(346)} = 2.19$; $p < .05$). Buna göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az tercih etmektedirler.

Tablo 16. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Sınıf	<i>n</i>	\bar{X}	ss
Derinlemesine	1. sınıf	69	66.23	11.13
	2. sınıf	65	65.06	11.65
	3. sınıf	104	64.25	10.53
	4. sınıf	110	67.90	11.16
	Toplam	348	65.95	11.12
Stratejik	1. sınıf	69	59.26	13.06
	2. sınıf	65	57.00	12.06
	3. sınıf	104	58.50	11.55
	4. sınıf	110	61.93	12.78
	Toplam	348	59.45	12.43
Yüzeysel	1. sınıf	69	53.49	9.32
	2. sınıf	65	52.10	9.25
	3. sınıf	104	55.50	9.19
	4. sınıf	110	53.88	10.12
	Toplam	348	53.95	9.56

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamalarının sırasıyla 1. sınıf \bar{X} =66.23, 2. sınıf \bar{X} =65.06, 3. sınıf \bar{X} =64.25 ve 4. sınıf \bar{X} =67.90 olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamalarının sırasıyla 1. sınıf \bar{X} =59.26, 2. sınıf \bar{X} =57.00, 3. sınıf \bar{X} =58.50 ve 4. sınıf \bar{X} =61.93 olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamalarının sırasıyla 1. sınıf \bar{X} =53.49, 2. sınıf \bar{X} =52.10, 3. sınıf \bar{X} =55.50 ve 4. sınıf \bar{X} =53.88 olduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sa</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Derinlemesine	Gruplar Arası	772.235	3	257.412	2.101	.100
	Gruplar İçi	42143.934	344	122.511		
	Toplam	42916.170	347			
Stratejik	Gruplar Arası	1166.495	3	388.832	2.548	.056
	Gruplar İçi	52485.859	344	152.875		
	Toplam	53652.353	347			
Yüzeysel	Gruplar Arası	488.490	3	162.830	1.791	.149
	Gruplar İçi	31272.947	344	90.910		
	Toplam	31761.437	347			

$p > .05$

Tablo 17'ye göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(3,344)}=2.101$; $p>.05$), ($F_{(3,344)}=2.548$; $p>.05$), ($F_{(3,344)}=1.791$; $p>.05$).

Tablo 18. Öğrenme Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Mezun Olunan Lise Türü	<i>n</i>	\bar{X}	ss
Derinlemesine	Genel lise	182	67.35	10.33
	Anadolu öğretmen lisesi	33	62.51	13.74
	Anadolu lisesi	97	64.18	10.78
	Meslek liseleri	32	66.09	12.36
	Toplam	344	65.87	11.11
Stratejik	Genel lise	182	62.21	12.48
	Anadolu öğretmen lisesi	33	53.42	15.04
	Anadolu lisesi	97	56.34	10.13
	Meslek liseleri	32	60.15	10.82
	Toplam	344	59.52	12.37
Yüzeysel	Genel lise	182	54.11	9.68
	Anadolu öğretmen lisesi	33	53.75	9.52
	Anadolu lisesi	97	53.89	9.65
	Meslek liseleri	32	52.75	8.52
	Toplam	344	53.89	9.52

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamalarının genel lise $\bar{X} =67.35$, Anadolu öğretmen lisesi $\bar{X} =62.51$, Anadolu lisesi $\bar{X} =64.18$ ve meslek lisesi $\bar{X} =66.09$ olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamalarının genel lise $\bar{X} =62.21$, Anadolu öğretmen lisesi $\bar{X} =53.42$, Anadolu lisesi $\bar{X} =56.34$ ve meslek lisesi $\bar{X} =60.15$ olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamalarının genel lise $\bar{X} =54.11$, Anadolu öğretmen lisesi $\bar{X} =53.75$, Anadolu lisesi $\bar{X} =53.89$ ve meslek lisesi $\bar{X} =52.75$ olduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrenme Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Derinlemesine	Gruplar Arası	1047.757	3	349.252	2.875	.036*	1-2
	Gruplar İçi	41299.115	340	121.468			1-3
	Toplam	42346.872	343				
Stratejik	Gruplar Arası	3546.503	3	1182.168	8.209	.000*	1-2
	Gruplar İçi	48965.261	340	144.015			1-3
	Toplam	52511.765	343				
Yüzeysel	Gruplar Arası	51.414	3	17.138	.187	.905	
	Gruplar İçi	31081.607	340	91.416			
	Toplam	31133.020	343				

*p<.05

Tablo 19'a göre öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($F_{(3,340)}=2.875$; $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; genel liseden mezun olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımının, Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımından yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($F_{(3,340)}=8.209$; $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; genel liseden mezun olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımının, Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımından yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($F_{(3,340)}=.187$; $p>.05$).

Tablo 20. Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Öğrenim Görülen Alan	<i>n</i>	\bar{X}	ss
Derinlemesine	Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	65.28	9.89
	Türkçe Öğretmenliği	40	67.37	12.67
	Sınıf Öğretmenliği	70	65.18	10.82
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	63.03	13.90
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	23	65.00	9.12
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	69.90	11.62
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	36	65.36	9.85
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	68.60	10.55
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	19	62.47	11.52
Stratejik	Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	59.66	11.30
	Türkçe Öğretmenliği	40	59.95	14.78
	Sınıf Öğretmenliği	70	56.47	11.96
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	53.11	13.63
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	23	58.39	10.31
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	64.09	13.77
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	36	62.00	10.39
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	59.17	9.35
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	19	63.89	12.62
Yüzeysel	Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	54.33	8.42
	Türkçe Öğretmenliği	40	55.32	9.93
	Sınıf Öğretmenliği	70	54.07	9.09
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	54.76	9.68
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	23	53.04	9.46
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	56.28	11.50
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	36	52.16	9.00
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	48.73	9.87
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	19	53.89	9.28

Tablo 20'ye göre öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları alanlara göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamaları Fen Bilgisi Öğretmenliği \bar{X} =65.28, Türkçe Öğretmenliği \bar{X} =67.37, Sınıf Öğretmenliği \bar{X} =65.18, Okul Öncesi Öğretmenliği \bar{X} =63.03, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği \bar{X} =65.00, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği \bar{X} =69.90, İlköğretim Matematik Öğretmenliği \bar{X} =65.36, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık \bar{X} =68.60 ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği \bar{X} =62.47'dir. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları alanlara göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamaları Fen Bilgisi Öğretmenliği \bar{X} =59.66, Türkçe Öğretmenliği \bar{X} =59.95, Sınıf Öğretmenliği \bar{X} =56.47, Okul Öncesi Öğretmenliği \bar{X} =53.11, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği \bar{X} =58.39, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği \bar{X} =64.09, İlköğretim Matematik Öğretmenliği \bar{X} =62.00, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık \bar{X} =59.17 ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği \bar{X} =63.89'dur. Öğretmen adaylarının öğrenim

görmekte oldukları alanlarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları Fen Bilgisi Öğretmenliği \bar{X} =54.33, Türkçe Öğretmenliği \bar{X} =55.32, Sınıf Öğretmenliği \bar{X} =54.07, Okul Öncesi Öğretmenliği \bar{X} =54.76, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği \bar{X} =53.04, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği \bar{X} =56.28, İlköğretim Matematik Öğretmenliği \bar{X} =52.16, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık \bar{X} =48.73 ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği \bar{X} =53.89'dur. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Derinlemesine	Gruplar Arası	1454.905	8	181.863	1.487	.161	
	Gruplar İçi	41461.265	339	122.305			
	Toplam	42916.170	347				
Stratejik	Gruplar Arası	3220.832	8	402.604	2.706	.007*	3-6
	Gruplar İçi	50431.521	339	148.766			4-6
	Toplam	53652.353	347				
Yüzeysel	Gruplar Arası	1091.318	8	136.415	1.508	.153	
	Gruplar İçi	30670.119	339	90.472			
	Toplam	31761.437	347				

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları alanlara göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($F_{(8,339)}=2.706$; $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında okumakta olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımının, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımından yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte olduğu alanlara göre derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F_{(8,339)}=1.487$; $p>.05$), ($F_{(8,339)}=1.508$; $p>.05$).

Tablo 22. Öğrenme Yaklaşımlarının Başarı Durum Algıları Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Öğrenme Yaklaşımları	Başarı Durum Algısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Derinlemesine	Çok Düşük veya Düşük	16	60.25	13.97
	Orta	234	64.80	10.72
	Yüksek	86	68.60	10.80
	Çok yüksek	12	76.83	6.10
	Toplam	348	65.95	11.12
Stratejik	Çok Düşük veya Düşük	16	53.00	13.19
	Orta	234	57.52	11.88
	Yüksek	86	65.06	11.03
	Çok yüksek	12	65.50	16.80
	Toplam	348	59.45	12.43
Yüzeysel	Çok Düşük veya Düşük	16	58.75	9.67
	Orta	234	54.36	8.77
	Yüksek	86	52.10	11.24
	Çok yüksek	12	53.00	9.28
	Toplam	348	53.95	9.56

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamalarının; çok düşük ve düşük düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 60.25$, orta düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 64.80$, yüksek düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 68.60$ ve çok yüksek düzey başarı algısına sahip olan için $\bar{X} = 76.83$ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı algısı yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının da yükseldiği görünmektedir. Öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamalarının; çok düşük ve düşük düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 53.00$, orta düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 57.52$, yüksek düzey başarı algısına sahip öğrenciler $\bar{X} = 65.06$ ve çok yüksek düzey başarı algısına sahip olan öğrenciler için $\bar{X} = 65.50$ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı algısı yükseldikçe stratejik öğrenme yaklaşımlarının da yükseldiği izlenmektedir. Öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamalarının; çok düşük ve düşük düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 58.75$, orta düzey başarı algısına sahip olanlar $\bar{X} = 54.36$, yüksek düzey başarı algısına sahip öğrenciler $\bar{X} = 52.10$ ve çok yüksek düzey başarı algısına sahip olan öğrenciler için $\bar{X} = 53.00$ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı algısı azaldıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının yükseldiği saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrenme Yaklaşımlarının Başarı Durum Algısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Analizi

Öğrenme Yaklaşımları	Başarı Durum Algısı	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Fark
Derinlemesine	Çok Düşük veya Düşük	16	125.03	3	23.988	.000*	1-3, 1-4 2-3, 2-4 3-4
	Orta	234	164.28				
	Yüksek	86	196.60				
	Çok yüksek	12	281.33				
Stratejik	Çok Düşük veya Düşük	16	123.44	3	31.606	.000*	1-3, 1-4 2-3
	Orta	234	158.31				
	Yüksek	86	221.43				
	Çok yüksek	12	222.04				
Yüzeysel	Çok Düşük veya Düşük	16	216.25	3	6.222	.101	
	Orta	234	178.37				
	Yüksek	86	155.47				
	Çok yüksek	12	179.71				

**p*<.05

Tablo 23'e göre öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2(3)=23.988$; *p*<.05). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; başarı durum algısı çok düşük veya düşük olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının, başarı durum algısı yüksek ve çok yüksek olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından düşük olmasından; başarı durum algısı orta olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımının, başarı durum algısı yüksek ve çok yüksek olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından düşük olmasından ve başarı durum algısı yüksek olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımının, başarı durum algısı çok yüksek olan öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından düşük olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2(3)=31.606$; *p*<.05). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; başarı durum algısı çok düşük veya düşük olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımının, başarı durum algısı yüksek ve çok yüksek olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımlarından düşük olmasından ve başarı durum algısı orta olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımının, başarı durum algısı yüksek olan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımlarından düşük olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının başarı durum algılarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($\chi^2(3)=6.222$; *p*>.05).

Tablo 24. Öğrenme Yaklaşımlarının Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İstatistiki Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Devam Devamsızlık Tercihi	<i>n</i>	\bar{X}	ss
Derinlemesine	Sonuna kadar kullanırım	65	61.92	12.89
	Çoğunu kullanırım	92	63.70	10.51
	Yarıya yakınını kullanırım	83	66.62	10.65
	Çok azını kullanırım	98	69.56	9.65
	Hiç devamsızlık yapmam	10	71.80	8.70
	Toplam	348	65.95	11.12
Stratejik	Sonuna kadar kullanırım	65	51.90	13.51
	Çoğunu kullanırım	92	57.65	11.90
	Yarıya yakınını kullanırım	83	60.85	11.31
	Çok azını kullanırım	98	64.56	10.31
	Hiç devamsızlık yapmam	10	63.50	12.30
	Toplam	348	59.45	12.43
Yüzeysel	Sonuna kadar kullanırım	65	58.27	9.22
	Çoğunu kullanırım	92	53.55	8.63
	Yarıya yakınını kullanırım	83	54.33	9.05
	Çok azını kullanırım	98	51.68	10.17
	Hiç devamsızlık yapmam	10	48.80	9.15
	Toplam	348	53.95	9.56

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının derslere devam devamsızlık tercihlerine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamaları; devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım $\bar{X} = 61.92$, çoğunu kullanırım $\bar{X} = 63.70$, yarıya yakınını kullanırım $\bar{X} = 66.62$, çok azını kullanırım $\bar{X} = 69.76$ ve hiç devamsızlık yapmam $\bar{X} = 71.80$ olarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının derslere devamsızlığı azaldıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının yükseldiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının derslere devam devamsızlık tercihlerine göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamaları; devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım $\bar{X} = 51.90$, çoğunu kullanırım $\bar{X} = 57.65$, yarıya yakınını kullanırım $\bar{X} = 60.85$, çok azını kullanırım $\bar{X} = 64.56$ ve hiç devamsızlık yapmam $\bar{X} = 63.50$ olarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının derslere devamsızlığı azaldıkça stratejik öğrenme yaklaşımlarının yükseldiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının derslere devam devamsızlık tercihlerine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları; devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım $\bar{X} = 58.27$, çoğunu kullanırım $\bar{X} = 53.55$, yarıya yakınını kullanırım $\bar{X} = 54.33$, çok azını kullanırım $\bar{X} = 51.68$ ve hiç devamsızlık yapmam $\bar{X} = 48.80$ olarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının derslere devamsızlığı azaldıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının da azaldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrenme Yaklaşımlarının Derslere Yönelik Devam Devamsızlık Tercihleri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA ve Tukey Testi Analizi

Öğrenme Yaklaşımı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Derinlemesine	Gruplar Arası	3175.324	4	793.831	6.851	.000*	1-4
	Gruplar İçi	39740.846	343	115.863			
	Toplam	42916.170	347				
Stratejik	Gruplar Arası	6883.140	4	1720.785	12.620	.000*	1-2,1-3
	Gruplar İçi	46769.213	343	136.353			
	Toplam	53652.353	347				
Yüzeysel	Gruplar Arası	2012.345	3	503.086	5.800	.000*	1-2,1-4
	Gruplar İçi	29749.092	343	86.732			
	Toplam	31761.437	347				

*p<.05

Tablo 25'e göre öğretmen adaylarının derslere yönelik devam devamsızlık tercihine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4,343)}=6.851$; $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; devamsızlık hakkının çok azını kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının, devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanmayı ve çoğunu kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının derslere yönelik devam devamsızlık tercihine göre stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4,343)}=12.620$; $p<.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımlarının, devamsızlık hakkının çoğunu, yarıya yakını, çok azını kullanmayı ve hiçbirini kullanmamayı tercih eden öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımından düşük; devamsızlık hakkının çoğunu kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımlarının, devamsızlık hakkının çok azını kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımından düşük olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Başka bir farklılıkta devamsızlık hakkının çoğunu kullanan öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımının, çok azını kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının derslere yönelik devam devamsızlık tercihine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($F_{(3,343)}=5.800$; $p>.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi analizi sonuçlarına göre farklılığın; devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımının, devamsızlık hakkının çoğunu, çok azını kullanmayı ve hiçbirini

kullanılmayı tercih eden öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki ne düzeydedir? Varsa yönü ve düzeyi nedir? sorularına cevap aramak için yapılan Pearson korelasyon katsayısı analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
<i>n</i>	348	348	348
Akademik Erteleme Eğilimi	<i>r</i>	-.46	-.64
	<i>p</i>	.000**	.000**

** $p < .01$

Tablo 26'ya göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -.46$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımları azalmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile stratejik öğrenme yaklaşımı arasında ilişki ($r = -.64$; $p < .01$) incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile stratejik öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri arttıkça stratejik öğrenme yaklaşımları azalmaktadır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .24$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu veriye göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri arttıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımları da artmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür ile yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puanları ($\bar{X} = 36.99$), Balkıs (2006)'ın araştırmadaki akademik erteleme eğilimi puan ortalamasına çok yakındır ($\bar{X} = 36.24$). Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi gösterdikleri çalışmalar mevcuttur. Örneğin Q, Brien (2002)'nin araştırmasında öğrenciler kendini %75 oranında erteleyen birey olarak tanımlamıştır. Çetin (2009), Ulukaya (2012) ve Uzun Özer ve Topkaya (2011) yaptıkları çalışmalarda üniversite öğrencilerinin belli düzeylerde akademik erteleme gösterdiklerini saptamışlardır. Karabıyık Çeri vd. (2015) araştırmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre en fazla akademik erteleme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balkıs ve Duru (2009) öğretmen adayların % 23'ünün yüksek düzeyde erteleme davranışına sahip olduğunu saptamıştır. Akar (2016) öğretmen adaylarının erteleme alt boyutuna ilişkin puan ortalaması nadiren düzeyinde olduğunu saptanmıştır. Bu sonuçlardan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimine belli düzeylerde sahip oldukları ve akademik erteleme eğilimini belli düzeylerde gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının üniversite hayatı boyunca akademik anlamda önem derecesi yüksek işleri ertelemeden ve son güne bırakmadan yapması gerektiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda akademik erteleme eğilimleri orta düzeyde olsa da daha da düşük akademik erteleme eğilimine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının, akademik görev ve sorumluluklarının yanı sıra okul dışı faaliyetlere de katıldıkları düşünüldüğünde bu faaliyetlerin akademik erteleme eğilimlerinin artmasına neden olduğu düşünülebilir.

5.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri daha yüksektir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Balkıs, 2006; Berber Çelik, 2014; Bulut, 2014; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Çetin, 2009; Kandemir, 2010; Kutlu vd., 2015; Sarioğlu, 2011; Tufan ve Gök, 2009). Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının cinsiyet faktörünün

akademik erteleme eğilimleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir (Beswick vd., 1988; Çakıcı, 2003; Dünyaoğulları, 2011; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Karabıyık Çeri vd., 2015; Özer ve Altun, 2011; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer ve Topkaya, 2011;). Bazı araştırmalar ise kadın öğrencilerin akademik erteleme eğiliminin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Şeker ve Saygı, 2013; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Washington; 2004). Belirtilen değişken bağlamında literatürde farklı araştırma sonuçları vardır. Bu sonuçlar bize cinsiyet faktörünün akademik erteleme eğilimi açısından farklı sonuçlar verebileceğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgu toplumsal cinsiyet rolleri açısından anlaşılır bir bulgudur. Toplumumuzda erkeklerin yetişme biçimi, onlara yüklenen roller, çocukluklarından itibaren daha özgür ve kadınlara nazaran daha az baskı ile yetişmeleri, hatalarına karşı toleranslı olunması gibi nedenlerle akademik erteleme eğilimini daha fazla göstermesi araştırmada ortaya çıkan sonuca neden gösterilebilir. Ayrıca kadınların koruyucu ve baskıcı ortamda yetiştirilmesi, sorumluluk almayı erken yaşlarda öğrenmeye başlaması ve annelik rolleri gereği akademik erteleme eğilimlerini daha az göstermelerine neden olmuş olabilir.

Araştırma, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile akademik erteleme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Anlamlı farklılık ise 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin, 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise 1. sınıftan 3. sınıfa doğru akademik erteleme eğilimi artarken 4. sınıfta düşmektedir. Literatürde bu bulguya benzer sonuçlar bulunmaktadır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Tufan ve Gök, 2009). Bazı araştırmalarda (Bulut, 2014; Kandemir, 2010; Yeşil ve Şahan, 2012) ise 4. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ve bu araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bazı araştırmalarda ise öğretmen adaylarının sınıf düzeyi faktörünün akademik erteleme eğilimleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır (Çetin, 2009; Kutlu vd., 2015; Sarıoğlu, 2011). Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik erteleme eğilimleri incelendiğinde en az akademik erteleme eğilimi 4. sınıflara aittir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin düşük olmasında, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlık süreci, atanamama korkusu, okulu uzatma kaygısı, kariyer planlaması gibi faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada mezun olunan lise türü ile akademik erteleme eğilimleri arasında fark anlamlı bulunmuştur. Anadolu lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri, genel lise mezunu olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca akademik erteleme eğilimi ortalamaları

incelendiğinde en yüksek ortalama Anadolu öğretmen ve Anadolu lisesi mezunları iken en düşük ortalama genel lise ve meslek lisesi mezunu çıkmıştır. Literatürde akademik erteleme eğilimi ile mezun olunan lise türü arasındaki ilişkinin incelendiği az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Kutlu vd. (2015) çalışmalarında Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri genel liseden mezun olan öğrencilerin akademik erteleme eğiliminden yüksek çıkmıştır. Yine Sarıoğlu (2011)'nin araştırmasında Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin diğer lise mezunu öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinden yüksek çıkmıştır ve bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yine lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Yiğit ve Dilmaç, 2011) ise akademik erteleme eğilimi en yüksek genel lise öğrencileri, daha sonra Anadolu lisesi öğrencileri ve en düşük meslek lisesi öğrencileri olarak saptamışlardır ve bu araştırma bulguları ile çelişmektedir. Çelikkaleli ve Akbay (2013) ile Şeker ve Saygı (2013) mezun olunan lise türü ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı fark saptayamamışlardır. Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesinden mezun öğretmen adaylarının akademik anlamda daha başarılı öğrenciler olduğu düşünüldüğünde daha az akademik erteleme eğilimine sahip olmaları beklenirken bu araştırmada akademik erteleme eğilimleri yüksek çıkmıştır. Bu bulgunun ilgi çekici olduğu söylenebilir. Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin yüksek çıkması, mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri taşıyor olabileceklerinden, lisans öncesi öğrenim süreçlerinden kaynaklanan özgüvenlerinin yansımından veya hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasından kendilerine güvenmeleri nedeniyle akademik görevlerini erteledikleri düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri öğrenim görmekte oldukları alanlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sarıoğlu (2011)'nin çalışması da bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bazı araştırmalar öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu alan faktörünün akademik erteleme eğilimleri açısından anlamlı bir fark oluşturduğunu vurgulamaktadır. Balkıs (2006) tezinde öğrenim görülen alanları sayısal, eşit ağırlık ve sözel olarak gruplandırılmış, sayısal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri eşit ağırlık ve sözel alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinden yüksek çıkmıştır. Literatürde birbiriyle çelişen sonuçlara da rastlanmıştır. Ekşi ve Dilmaç (2010)'ın çalışmalarının sonucunda akademik erteleme eğilimi en yüksek alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık iken Yeşil ve Şahan (2012)'in çalışmalarında akademik erteleme eğilimi en düşük alan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı çıkmıştır. Literatür incelendiğinde az sayıda çalışmanın yapılmasının yanında, çalışmaların farklı ve zıt sonuçlara ulaştığı, daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde daha çok öğrencilerin akademik erteleme eğilimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile başarı durum algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yani öğretmen adaylarının başarı faktörü kendi algılarına göre belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının başarı durum algıları ve akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarından başarı durum algısını çok düşük veya düşük olarak görenlerin akademik erteleme eğilimleri, başarı durum algısını orta, yüksek ve çok yüksek olarak algılayanların akademik erteleme eğilimlerinden yüksektir. Başarı durum algısı arttıkça akademik erteleme eğiliminin düşme eğilimi gösterdiği söylenebilir. Literatürde öğrencilerin akademik başarıları ile akademik erteleme eğilimleri arasında genel itibariyle negatif ilişki saptanmış araştırmalar mevcuttur ve bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Balkıs, 2006, 2013; Berber Çelik, 2014; Beswick vd., 1988; Bulut, 2014; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Karabıyık Çeri vd., 2015; Sarıoğlu, 2011; Seo, 2011; Solomon ve Rothblum, 1984). Farklı olarak Özer ve Altun (2011)'un yaptıkları çalışmada, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ve araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Akademik sorumluluklarını ve görevlerini zamanında yapan öğrencilerin başarılı olacağı beklenen bir durumdur. Öğrencilerin başarılı olmaları onların görev ve sorumluluklarını son anlara bırakmadan, ertelemeyen sonuçlandırmalarına sebep olacak, planlı ve düzenli çalışmasını sağlayacak ve nihayet akademik erteleme eğilimleri düşük olacaktır. Akademik başarı düşük öğrenci ise kendini başarısız olarak algılayacaktır. Ayrıca görev ve sorumluluklarını yapmayarak ya da erteleyerek, son günlere bırakarak bitmemesini sağlayacak, erteleme davranışı sergileyerek akademik erteleme eğilimi yüksek olacaktır. Sonuç olarak başarı algısı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin azalması araştırmadan elde edilen bulgu ve değerlendirmeler doğrultusunda anlamlı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri, derslere yönelik devam devamsızlık tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Literatürde akademik erteleme eğilimi ile derslere yönelik devam devamsızlık tercihleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Akademik erteleme eğilimi en yüksek olan öğretmen adayları devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarıdır. Akademik erteleme eğilimi en düşük olan öğretmen adayları ise hiç devamsızlık yapmam seçeneğine yönelen öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının derslere devamları arttıkça akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının derslere devamının artması ile öğrenme ortamında geçireceği zamanın artacağı, sorumluluklarının ve görevlerinin daha fazla farkına varacağı, yapması gereken işleri

ertelemeyeceği veya son ana bırakmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının derslere yönelik isteklerini daha iyi anlayacak ve buna göre plan ve programını yapabilecektir. Derse devam tercihi daha az olan öğretmen adayının ise öğrenme ortamında daha az bulunması derse yönelik yeterli bilgi sahibi olamamasına, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla öğrenememesine ve yapması gereken işleri ertelemesine neden olabilecektir. Bu açılarından incelendiğinde derslere yönelik devam tercihinin artması ile akademik erteleme eğiliminin azalmasının anlaşılabilir ve anlamlı olduğu söylenebilir. Fakat yeni yapılacak çalışmalarla beraber literatüre katkı sağlayabilir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Ekinci, 2015; Ekinci ve Ekinci, 2011; Ozan vd., 2012; Senemoğlu, 2011). Bu araştırmalarda da öğretmen adayları sırasıyla en çok derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etmişlerdir. Ayrıca birçok araştırma bulgusuna göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı yüzeysel öğrenme yaklaşımından daha çok tercih edilmiştir (Çuhadar vd., 2013; Kılıç ve Sağlam, 2007; Olpak ve Korucu, 2014; Özgür ve Tosun, 2012; Özkan ve Sezgin Selçuk, 2014; Sezgin Selçuk vd., 2007; Şahin Taşkın, 2012). Akar (2016) araştırmasında hem derin hem de yüzeysel çalışma yaklaşımı puan ortalamasını orta düzeyde saptamıştır ancak derin öğrenme yaklaşımı puanları az da olsa daha yüksektir. Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih etmesi, yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise daha az tercih etmesi istenen bir durumdur. Fakat her üç yaklaşımın ortalamalarının birbirine yakın ve daha çok orta puan ($\bar{X}=54.00$) etrafında olduğu; en az ($\bar{X}=18.00$) ve en çok ($\bar{X}=90.00$) alınabilecek puanlara yakın olmaması öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerini ayırt edici şekilde ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercihlerinde her üç yaklaşımı da farklı durumlarda ve birbirlerine yakın düzeyde tercih ettiğini göstermektedir. Bu sonuç üniversitedeki eğitim ve öğretimin her üç öğrenme yaklaşımını da tercih edici özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımının en çok tercih edilen, yüzeysel öğrenme yaklaşımının en az tercih edilen öğrenme yaklaşımı olması üniversite eğitimi ve öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihi bakımından anlamlı ve olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.4. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının farklılaştığı saptanmıştır. Erkek öğretmen adayları yüzeysel öğrenme yaklaşımını kadın öğretmen adaylarından daha çok tercih etmektedirler. Literatürde yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki saptanan veya saptanamayan birçok araştırma mevcuttur. Bazı araştırmalar (Beşoluk ve Önder, 2010; Çuhadar vd., 2013; Kılıç ve Sağlam, 2007; Koçak ve Yücel, 2009; Olpak ve Korucu, 2014; Ozan vd., 2012; Özgür ve Tosun, 2012; Smith ve Miller, 2005; Watkins,1996) kadınların erkek öğretmen adaylarından daha az yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini belirterek bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bu araştırma sonucuna karşıt olarak Senemoğlu (2011) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğretmen adaylarından daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca literatürde cinsiyet ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı fark saptanamayan çalışmalar da mevcuttur (Berberoğlu ve Hei, 2003; Chan, 2003; Ellez ve Sezgin, 2002; Ozan ve Çiftçi, 2013; Özkan ve Sezgin Selçuk, 2014; Senemoğlu vd., 2007; Sezgin Selçuk vd., 2007; Şahin Taşkın, 2012). Erkek öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını kadın öğretmen adaylarından daha fazla tercih etmesi özgüvenlerinin yüksekliği, öğrenmelere karşı ilgisizlik, öğrenim gördüğü alanı benimsememe, başka alanlara yönelme ve sosyal hayatta daha etkin olma ile açıklanabilir. Kadın öğretmen adayları ise kültürel özelliklerden kaynaklı veya lisans öncesi alışkanlıkları sebepleriyle yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az tercih ettiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Yani öğretmen adaylarının öğrenim görmekte olduğu sınıf düzeyi öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkilememektedir. Ozan ve Çiftçi (2013), Özgür ve Tosun (2012), Beşoluk ve Önder (2010) ve Senemoğlu vd. (2007) yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlar da her üç öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte Çuhadar vd. (2013) yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi arasında, Ekinci ve Ekinci (2011), Ekinci (2008) ve Kılıç ve Sağlam (2007) ise derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ancak literatürde sınıf düzeyi ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılık saptanan çalışmalar da mevcuttur (Olpak ve Korucu, 2014;

Senemoğlu, 2011; Koçak ve Yücel, 2009; Sezgin Selçuk vd., 2007; Ellez ve Sezgin, 2002; Richardson, 1995). Bu araştırmalar öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercihlerinin arttığını; yüzeysel öğrenme yaklaşımının da azaldığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile birlikte akademik ortamda geçirdikleri zaman arttıkça özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az tercih etmeleri beklenmektedir. Fakat bu araştırmada bu şekilde bir bulgu saptanamamıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeye yöneltecek, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmemeye yöneltecek performans görevleri ve ders dışı proje etkinliklerine yönlendirilmesi katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı mezun oldukları lise türü değişkeni açasından incelendiğinde anlamlı farklılık elde edilememiştir. Fakat derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile mezun oldukları lise türü değişkeni anlamlı olarak farklılaşmıştır. Öğretmen adaylarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile mezun olunan lise türü incelendiğinde farklılığın genel liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamalarından Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Yani öğretmen adayları derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları açasından incelendiğinde genel liseden mezun olanlar, Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha çok tercih etmektedirler. Literatürde araştırma bulgularını destekler araştırmalara rastlanılmamıştır ve bu bulgu ilginçtir. Literatür incelendiğinde Özgür ve Tosun (2012)' nun çalışmalarında Anadolu lisesi mezunlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı, diğer lise mezunlarına göre daha yüksektir ve bu araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Ayrıca Özgür ve Tosun (2012)' nun araştırmalarının başka bir sonucu da genel lise mezunu öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımının diğer lise mezunlarına göre anlamlı olarak yüksek çıkmasıdır ve bu bulgu da araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Ekinci ve Ekinci (2011) ile Beşoluk ve Önder (2010) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının mezun oldukları lise türünden etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Genel liseden mezun olan öğretmen adaylarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok tercih etmeleri eğitim gördükleri lisenin bulunduğu bölge, lisede gördükleri eğitimin kalitesi ve imkânların kısıtlılığı ile açıklanabilir. Ayrıca genel lise mezunlarının başarı profili Anadolu öğretmen ve Anadolu lisesi mezunlarının başarı profilinden daha düşük olmasından kaynaklı özgüven eksikliği, başarılı olma isteği ve sosyal kabul hataları onları derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeye yöneltmiş olabilir. Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının formasyon eğitimini lise yıllarında

almaları özgüvenlerinin yüksek olmasına bu da derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını daha az tercih etmelerine sebep olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrenim görülen alan anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Fakat öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımları ile öğrenim görülen alan anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılık ise sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Literatür incelendiğinde Ekinci (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alan ile stratejik öğrenme yaklaşımı anlamlı olarak farklılaşmaktadır ve elde edilen bu sonuç yürütülen araştırmayı desteklemektedir, Ekinci (2015) araştırmasındaki farklılık ise Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalamasından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Ekinci (2008) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alan ile her üç öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Ellez ve Sezgin (2002) araştırmalarında ise matematik anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından anlamlı olarak düşük çıkmıştır. Bazı araştırmalarda öğrenim görülen alan ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Ekinci ve Ekinci, 2011; Ozan ve Çiftçi, 2013; Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012; Senemoğlu vd., 2007). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımı ortalamasının diğer alanlardan yüksek olması öğrenim görülen programın ve derslerin niteliği, öğretim elemanlarının ders işleyiş yöntemleri, öğrenme ortamı, KPSS hazırlık gibi etkenler ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımları başarı durum algılarına göre anlamlı olarak farklılaşmazken, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile anlamlı olarak farklılaşmıştır. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile başarı durum algısı incelendiğinde başarı durum algısı düşükten çok yükseğe doğru tercih edildiğinde derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı tercihlerinin de arttığı saptanmıştır. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Beyaztaş ve Senemoğlu (2015) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Yine Ekinci (2008), Kılıç ve Sağlam (2007), Sezgin Selçuk vd. (2007), Senemoğlu vd. (2007) ve Senemoğlu (2011) yaptıkları çalışmalarda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Ekinci ve Ekinci (2011) araştırmalarında stratejik öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında pozitif

ilişki saptamışlardır, fakat derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında anlamlı farka ulaşamamışlardır. Ellez ve Sezgin (2002) ise çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında yüksek pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Literatür genel olarak incelendiğinde derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile başarı algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir ve bu bulgular da araştırmancının sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmada şaşırtıcı olan öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile başarı durum algısı arasında anlamlı bir farka ulaşamamasıdır. Her ne kadar anlamlı farklılığa ulaşılmadıysa da başarı algısı düştükçe yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarının arttığı gözlenmiştir. Yani yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihi ile başarı algısı arasında anlamlı olmayan negatif yönde bir ilişki göze çarpmaktadır. Oysa ki literatürde de yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015; Ekinci ve Ekinci, 2011; Ekinci, 2008; Kılıç ve Sağlam, 2007; Senemoğlu vd., 2007; Senemoğlu, 2011; ve Sezgin Selçuk vd., 2007). Buna rağmen araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Yılmaz (2009) yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptayamamışlardır.

Öğretmen adaylarının derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı derslere yönelik devam devamsızlık tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının derslere devamları arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı tercihleri de artmakta iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihleri anlamlı olarak azalmaktadır. Yani derse devam etme ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı arasında pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde ise öğrenme yaklaşımları ile derslere devam devamsızlık yapma arasındaki ilişkiyi araştıran sınırlı çalışmaya rastlanmıştır. Yılmaz (2009) araştırmasında öğrencilerin derse devamlarının öğrenme yaklaşımlarına göre anlamlı farklılaşmadığı yönündedir ve bu araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların anlamlı olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının derse devamlarının artması derse aktif katılımı sağlayarak öğrenmeleri daha anlamlı hale getirecek, eski öğrenmeleri yeni öğrenmelerle ilişkilendirecek, anlamı araştırma merakı yükselecek ve böylelikle derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercihleri de artacaktır şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları derse devam ederek öğretim elemanlarının tercihlerini doğru algılayarak çalışmalarını o yönde kanalize edecek, derse yönelik doğru stratejiler belirleyecek, dersin ölçme ve değerlendirme ölçütlerini daha net anlamlandıracak ve yüksek derecede başarılı olma isteğini artırarak stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok tercih edecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının derse devam tercihlerinin

azalması ile beraber konular arasında bağlantı kuramayacaklardır. Böylelikle yeni bilgileri anlamlandırmada zorlanacaklar, amaçsız çalışma içerisine girecekler ve daha çok çalışmaya yönelik baskı ve endişe hissedeceklerdir. Nihayetinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerinin daha da artacağı düşünülmektedir.

5.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkisi

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki alt boyutlar bazında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki negatif yönde ve orta düzeyde çıkmıştır. Başka bir çalışmada Akar (2016) çalışmasında derin ders çalışma yaklaşımı ile erteleme alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ezberlemek yoluyla kısa vadeli öğrenmeler yerine anlamlı ve uzun vadeli öğrenmeleri tercih ettikleri söylenebilir. Akademik erteleme eğilimini daha az gösterecek olan öğrenci öğrendiği bilgileri daha iyi yapılandıracak, öğrenme merakı artacak, eski ve yeni bilgiler arasında daha iyi bağ kuracak ve sonuç olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ederek daha istedik öğrenmelere ulaşacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuç anlamlı düzeyde olsa da derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanlarının daha yüksek olması beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve stratejik öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki ise negatif yönde ve orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarından stratejik öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin daha az akademik erteleme eğiliminde buldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının yüksek not alarak başarılı olma isteği erteleme eğilimlerinin düşük olmasında etkili olabilir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki pozitif yönde ve çok düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yani öğretmen adayları yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikçe akademik erteleme eğilimlerinde de yükselme olacağı söylenebilir. Bu sonucu Akar (2016) araştırmasında yüzeysel ders çalışma yaklaşımı ile erteleme alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, zamanı etkili kullanma alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit ettiği çalışma desteklemektedir. Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az kullanmalarını sağlamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini düşürecek önlemlerin alınmasının önemi bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak vurgulanabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri orta düzeydedir.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha az akademik erteleme eğilimine sahiptir.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılık ise 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha az akademik erteleme eğilimine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri öğrenim görmekte oldukları alanlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinde mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığın kaynağı, genel lise mezunu öğretmen adayları Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarına göre daha az akademik erteleme eğilimine sahip olmasıdır.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve başarı durum algıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının başarı durum algısı yükseldikçe akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri, derslere yönelik devam devamsızlık tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının derslere devamı arttıkça akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır.
- Öğretmen adaylarının en çok derinlemesine sonra stratejik öğrenme yaklaşımını, daha az da olsa yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmişlerdir. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları orta puan üzerinde iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı orta puan altındadır.
- Öğretmen adaylarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmazken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından kadınlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.
- Öğretmen adaylarının derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı sınıf düzeyi değişkeni ile anlamlı farklılaşmamıştır.

- Öğrenim görülen alan değişkeni bağlamında derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları anlamlı farklılık göstermezken, stratejik öğrenme yaklaşımı açısından sosyal bilgiler öğretmenliği alanı lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.
- Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı açısından genel liseden mezun olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı başarı durum algılarına göre anlamlı farklılaşmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise başarı durum algısı değişkenine göre anlamlı farklılaşmamıştır. Öğretmen adaylarının başarı durum algıları yükseldikçe derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı tercihleri artmakta iken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihi ise azalmaktadır.
- Öğretmen adaylarının derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı derslere karşı devam devamsızlık tercihlerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Öğretmen adaylarının derse devamları arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları tercihleri artarken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihleri azalmaktadır.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ve orta düzeyde, akademik erteleme eğilimi ile stratejik öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ve orta düzeyde, akademik erteleme eğilimi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğiliminin düşük düzeylerde olması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına yönelik akademik erteleme ile başa çıkma programları hazırlanabilir ve uygulanabilir.
- Erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ortalamaları daha yüksek olduğundan erkek öğretmen adaylarına yönelik bilgilendirme eğitimleri düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarının her sınıf düzeyinde akademik erteleme eğilimi göstermesinden dolayı akademik erteleme eğilimleri her eğitim öğretim öğretim yılı başında ve sonunda danışmanlarca takip edilebilir ve akademik erteleme eğilimi gösteren öğretmen adayları için bireysel ve grup görüşmeleri, psikolojik danışman hizmeti ve önleyici hizmetler gibi çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının başarı durum algıları azaldıkça akademik erteleme eğiliminin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının artması; derinlemesine öğrenme yaklaşımının

azalması göz önünde bulundurulduğunda, başarıma inançlarını ve algılarını arttırmaya yönelik proje çalışmalarına ve sosyal etkinliklere yönlendirilebilir.

- Öğretmen adaylarının derslere yönelik devamsızlıkları arttıkça akademik erteleme eğilimi ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı arttığından; derinlemesine öğrenme yaklaşımı azaldığından, devamsızlıkları fazla olan öğretmen adayları ile iletişime geçilmeli, mail, cep telefonu vb. teknolojik yollarla bilgilendirilmelidir.
- Üniversite yönetimi, öğretim elemanları, öğrenci danışmanları ve öğretmen adaylarını kapsayan, akademik erteleme ve öğrenme yaklaşımları konularını içeren, alan uzmanlarınca farkındalık toplantıları, seminer veya paneller düzenlenebilir.

İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının nedenlerine ilişkin nitel veya deneysel çalışmalar yapılarak öğretmen adaylarına özel nedensel özellikler daha net ortaya konabilir.
- Akademik erteleme eğilimini ve öğrenme yaklaşımlarını derse devam alışkanlığının etkilediği düşünülürse, öğretmen adaylarının derse devamını etkileyecek sınıf ortamlarının ve etkinliklerin devamsızlığa etkisi araştırmalarla test edilebilir.
- Akademik erteleme eğilimi veya öğrenme yaklaşımlarının başka üniversitelerde, eğitim kademelerinde, yaş gruplarında ve farklı kültürel bölgelerde çalışmaları yapılarak genellemeye ve daha anlaşılabilir hale gelmelerine katkı sağlanabilir.
- Akademik erteleme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının farklı değişkenler ile ilişkisi ele alınabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abbasi, I. S. and Alghamdi, N. G. (2015). The prevalence, predictors, causes, treatment, and implications of procrastination behaviors in general. *Academic, and Work Setting. International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59-66.
- Ak, Ş. (2008). Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin kavramsal bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 693-720.
- Akar, H. (2016). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 111-135.
- Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 227-233.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2010, Kasım). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri. I. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (s. 1019-1027). Antalya.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2007). Erteleme davranışı ile ilişkili temel karakteristik ve boyutların psikolojik danışma ve rehberlik çerçevesinde incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 349-385.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 18-32.

- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Berber Çelik, Ç. (2014). Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Berberoglu, G. and Hei, L. M. (2003). A comparison of university students' approaches to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3(2), 173-187.
- Bernardo, A. B. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of genetic psychology*, 164(1), 101-114.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. and Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beyaztaş, D. İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), 193-216.
- Bulut, R. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 89-96.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Çoban, G. Ü. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- Çolak, E. (2006). İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Deniz, M. E. ve Akdoğan, A. (2014). Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Dergisi*, 1 (1), 28-44.
- Dünyaoğulları, Ö. (2011). Üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirme engelleriyle genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.

- Ekinci, N. ve Ekinci, C. E. (2011). Bazı eğitim fakültelerinde ilköğretim programları öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 229-247.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 433-450.
- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı-2 (s. 1261-1266). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., and Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215.
- Ferrari, J. R. and Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating pers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501.
- Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M. (2014). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.
- Karabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, C. ve Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34, 385-394.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., and Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.
- Kılıç, D. ve Sağlam, M. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu (s. 239-243). Bakü.
- Kızılkaya Cumaoglu, G. ve Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7 (4), 2237-2247.
- Klassen, R. M. and Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in turkey. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Knaus, W. J.(2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 153-166.
- Koçak, C. ve Yücel, A. S. (2009). Kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi,.
- Kutlu, N., Gökdere, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1311-1330.
- McLean, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? *Teaching in Higher Education*, 6(3), 399-413.
- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 379-391.
- Odaci, H. ve Berber Çelik, Ç. (2011, Eylül). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. In 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

- Olpak, Y. Z. ve Korucu, A. T. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 77-91.
- Ozan, C. ve Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Houston.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 113-125.
- Özkan, G. ve Sezgin Selçuk, G. (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 101-127.
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17.
- Sarıoğlu, A. F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Senecal, C., Julien, E. and Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective, *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senecal, C., Koestner, R., and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

- Senemoğlu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Savaş, B. ve elik, K. (2007). Türk ve Amerikalı eğitim fakltesi öğrencilerinin ğrenme yaklaşımları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Uluslararası ğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu (s. 547-551). Bak.
- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 209-218.
- Sezgin Selçuk, G., alışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik ğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Smith, N. S. and Miller, R. J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*. 25(1), 43-53.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- şahin Taşkın, . (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- şeker, S. S. ve Saygı, C. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim – iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan ğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (12), 1219-1227.
- Tuckman, B. W. and Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; Self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13, 425-428.
- Tufan, E. ve Gök, M. (2009). Müzik ğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (s. 1-9). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Ulukaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana baba tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ulukaya, S. ve Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 89-102.

URL-1, <http://www.tdk.gov.tr/index.php> 20 Eylül 2016

Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.

Uzun Özer, B., Demir, A. and Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal Of Social Psychology*, 149(2), 241-257.

Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.

Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.

Washington, J. A. (2004) The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling. Unpublished doctoral dissertation, Texas Southern University, Houston.

Watkins, D. (1996). The influence of social desirability on learning process questionnaires: a neglected possibility? *Educational Psychology*, 52, 260-263.

Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. *Perspectives On Thinking, Learning, And Cognitive Styles*, 165-195.

Yavuz, F. (2008). Yüzeysel ve derin öğrenme açısından dil öğrenme stratejilerine bir bakış. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 155-167.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 219-236.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, N. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Feyzioğlu, E. ve Ergin, Ö. (2012). 5E öğrenme modelinin kullanıldığı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 23-54.
- Yılmaz, M. B. (2009). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğit, R. ve Dilmaç, B. (2015). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 159-177.



8. EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci Arkadaşım,

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi" adlı bir araştırma yürütüyorum. Bu nedenle sizden beklentim size sunduğum anketlere samimi biçimde cevap vermenizdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Lütfen isim belirtmeyiniz. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

Fatih DEMİR
Yüksek Lisans Öğrencisi/ Sınıf Öğretmeni

Kişisel Bilgiler

Lütfen ilgili bölümleri (X) şeklinde işaretleyiniz.

- 1- **Cinsiyet:** () Kadın () Erkek
- 2- **Sınıfınız:** () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
- 3- **Mezun Olduğunuz Lise Türü:**
 - () Genel (düz) Lise(süper lise dâhil) () Anadolu Lisesi
 - () Fen Lisesi / Özel Fen Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi
 - () Anadolu Öğretmen Lisesi () Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
 - () İmam Hatip Liseleri () Meslek Liseleri (EML, TML, KML)
 - () Diğer (Lütfen Belirtiniz) _____
- 4- **Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölüm**
 - () Fen Bilgisi Öğretmenliği () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
 - () Türkçe Öğretmenliği () İlköğretim Matematik Öğretmenliği
 - () Sınıf Öğretmenliği () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
 - () Okul Öncesi Öğretmenliği () Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
 - () Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
- 5- **Okul ve Çevrenizdeki Arkadaşlarınızla Kendinizi Kıyasladığınızda Başarı Durumunuzu Nasıl Görüyorsunuz?**
 - () Çok düşük () Düşük () Orta () Yüksek () Çok yüksek
- 6- **Derslere Yönelik Devam – Devamsızlıkla İlgili Olarak Size En Uygun Seçeneği İşaretleyiniz**
 - () Devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım.
 - () Çoğunu kullanırım.
 - () Yarıya yakını kullanırım.
 - () Çok azını kullanırım.
 - () Devamsızlık hiç yapmam.

Ek 2: Erteleme Eğilimi Ölçeği

AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Okuduğunuz cümlelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur , önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.		Yanlış	Çoğunlukla yanlış	Bazen doğru Bazen yanlış	Çoğunlukla doğru	Doğru
1	Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm.					
2	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim.					
3	Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem.					
4	Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.					
5	Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım.					
6	Ödevlerime/çalışmalarımı (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.					
7	Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum.					
8	Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır.					
9	Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem.					
10	Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.					
11	Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.					
12	Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm.					
13	Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.					
14	Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim.					
15	Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım.					
16	Genellikle zamanında sınıfta olurum.					

Ek 3: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

<p style="text-align: center;">ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ</p> <p>Aşağıda ders çalışma, ödev yapma, sınava hazırlanma ve/veya herhangi bir konuyu öğrenme gibi çeşitli durumları açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerin sizin durumunuzu/ davranışlarınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.</p> <p>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</p>		Hiç Yansıtmıyor	Az Yansıtıyor	Biraz Yansıtıyor	Çok Yansıtıyor	Tam Yansıtıyor
1	Dersten yüksek not almak başarılı olmak için ne gerekiyorsa yaparım.					
2	Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.					
3	Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle (kitaplar, ders notları, makaleler) uğraşırken çoğu kez kendimi boğuluyormuş gibi hissedirim.					
4	Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.					
5	Derslerdeki ya da kitaplardaki fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.					
6	İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıırım.					
7	Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.					
8	İlgi duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.					
9	Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçar.					
10	Sınavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.					
11	Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşarım.					
12	Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.					
13	Sınavlarla ilgili hazırlıklarımı son güne bırakmam.					
14	Bazen derslerdeki çalışmaların yaptığım işlerin çoğunun ilginç ve gerekli olmadığını düşündüğüm olur.					
15	Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarlanabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.					
16	Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanının önem verdiği konulara özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşıırım.					
17	Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.					
18	Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisi arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
19	Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.					
20	Derslerimin hepsini son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.					
21	Bazen 'ben niye bu bölümde okuyorum?' diye kendi kendime sorduğum olur.					
22	Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.					
23	Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.					
24	Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum.					
25	Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.					
26	Konuları ayrıca araştırma gereği duymam bize öğretilenle yetinirim.					

		Hiç Yansıtıyor	Az Yansıtıyor	Biraz Yansıtıyor	Çok Yansıtıyor	Tam Yansıtıyor
27	Çoğu zaman derslerde duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı sorgularım.					
28	Derslere ders notlarından ya da ders kitabından çalışmak benim için yeterlidir.					
29	Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.					
30	Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrası da araştırırım.					
31	Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.					
32	Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımın doğruluğunu mümkün olduğunca test ederim.					
33	İşleri başkalarından daha iyi yapabilmek benim için önemlidir.					
34	Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmış olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla kavramak için uğraşırım.					
35	En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.					
36	Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.					
37	Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.					
38	Bir konuya çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.					
39	Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerinde düşünürüm.					
40	Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.					
41	Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.					
42	Öğretim elemanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.					
43	Öğretim elemanlarınca önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.					
44	Bir makaleyi kitabı ya da bir metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.					
45	Bu bölüme kendi isteğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılamak için devam ediyorum.					
46	Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.					
47	Bazen arkadaşlarımdan dersleri bende daha iyi başardıklarını düşünürüm.					
48	Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.					
49	Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünürüm.					
50	Bölümümde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.					
51	Kanıtlarla iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.					
52	Derslerde konuların karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil, kısa öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.					
53	Çalışırken doğru yolda olup olmadığını kontrol eder başarıyı şansa bırakmam.					
54	Bir ödevi yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.					

Ek 4: Erteleme Eğilimi Ölçeği İzni

Re: Akademik Erteleme Ölçeği



mbalkis@pau.edu.tr

23.12.2013 (Pzt), 11:27

Siz ↕



Aitken Erteleme Egilimi ...

56 KB



İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba Sevgili Fatih,

istediğin ölçeği ekte yoluyorum. Tez çalışmada başarılar dilerim..

Sevgiler

- > Murat hocam merhabalar;
- > Ben Fatih DEMİR. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak
- > çalışmaktayım. Aynı zamanda Amasya Üniversitesi Sınıf öğretmenliği
- > bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yürütmekte olduğum yüksek lisans
- > tezimde, tarafınızca Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Erteleme Ölçeği(2006)"
- > ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.
- > Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Fatih DEMİR

Murat BALKIS PhD

Pamukkale University

Faculty of Education

Department of Psychological Counseling and Guidance Kınıklı /Denizli

Office : 0258 296 10 58

Ek 5: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği İzni

From: nekinci@mu.edu.tr
To: ikostereli@hotmail.com
Subject: YNT: Ölçek Kullanımı Hakkında
Date: Sat, 4 Jan 2014 19:01:29 +0000

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Dr.Necla Ekinci

Kimden: ilker kösterelioğlu [ikostereli@hotmail.com]

Gönderildi: 03 Ocak 2014 Cuma 19:08

Kime: EKINCI, Neda

Konu: Ölçek Kullanımı Hakkında

Sayın Dr. Ekinci

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yüksek lisans programında öğrenim gören bir öğrencim sizin daha önce geliştirdiğiniz bir ölçeğinizi (Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği; 2008) atıf vererek kullanmak istemektedir.

Bu konuda sizden kullanım izni talep ediyoruz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Fatih DEMİR, 02.06.1986 tarihinde Tokat ili Erbaa ilçesinde doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Erbaa' da tamamladı. 2005 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programına yerleşti ve 2009 yılında mezun oldu. Aynı yılın Eylül ayında Tokat ili Erbaa ilçesi Ortaköy Köyü İlköğretim Okuluna sınıf öğretmeni olarak atandı. Devamında aynı ilçede Dokuzçam İlköğretim Okulu, Alacabal İlkokulu ve Tanoba İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği ve müdür yetkili öğretmenlik yaptı. 2010-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümünü okudu. Askerlik hizmetini 2011 yılında kısa dönem er olarak yaptı. 2012 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında tezli yüksek lisans eğitimine başladı. 2017 yılı Eylül ayında görevde yükselme ile Erbaa / Endikpınar İlkokuluna müdür yardımcısı olarak atandı ve halen bu görevine devam etmektedir. Evli ve iki kız çocuğu babasıdır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Cumhuriyet Mah. Atatürk Cad. 29 Ekim Apartmanı No:77/6, 60500,
Erbaa, Tokat
E-mail : f.d.86@hotmail.com
Telefon : 0532 278 14 91