

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞ**  
**BECERİLERİ VE AKADEMİK ERTELEME**  
**DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Mesut Fatih DEMİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2018**



©2018-Mesut Fatih DEMİR

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞ**  
**BECERİLERİ VE AKADEMİK ERTELEME**  
**DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN**  
**METACOGNITION SKILLS AND ACADEMIC**  
**PROCRASTIANATION BEHAVIORS OF THE HIGH**  
**SCHOOL STUDENTS**

**Hazırlayan**  
**Mesut Fatih DEMİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Nuri BALOĞLU**

**KIRŞEHİR-2018**

## KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Mesut Fatih DEMİR tarafından hazırlanan “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 04.07.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....(İmza)

Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

Üye.....(İmza)

Dr. Öğretim Üyesi Sadık Yüksel SIVACI

Üye.....(İmza)

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin .....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../20..

Mesut Fatih DEMİR

İmza

## ÖZET

# LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mesut Fatih DEMİR

Danışman: Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

2018 – xiv+75

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

Dr. Öğretim Üyesi Sadık Yüksel SIVACI

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ

Bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiler öğrencilere ait bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarının (liselerin) son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme kolayda örnekleme yöntemi yardımı ile seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış 492 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu, “Üstbilis Becerileri Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlemede frekans ve yüzde, madde ortalamaları, Kolmogrov-Smirnov Testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann-Whitney U Testi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerini kullanma düzeyleri ile akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üstbilis beceri puanları öğrencilerin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmezken, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve devam edilen lise türüne göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Akademik erteleme puanları ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre değişmezken; öğrencilerin cinsiyet ve devam ettikleri lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Öğrencilerin üstbilis puanları ile akademik erteleme davranışı puanları ortalamaları arasında .18 düzeyinde pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatür temelinde tartışılmış ve bulgulara dayalı bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerini kullanma düzeyleri ile akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, lise son sınıf, üstbilis

## **ABSTRACT**

# **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITION SKILLS AND ACADEMIC PROCRASTIANATION BEHAVIORS OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS**

**M. Sc. Thesis**

**Preparer: Mesut Fatih DEMİR**

**Advisor: Nuri BALOĞLU**

**2018 – xiv+75**

**Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences**

**Educational Sciences Department**

**Jury**

**Assoc. Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**

**Asst. Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI**

**Asst. Prof. Dr. Mustafa KILINÇ**

In this survey, it was analyzed the relation between metacognition abilities and academic procrastination behaviors of senior high school students in terms of several other factors. This survey has been designed as a correlational survey. The sampling of the survey consists of the senior high school students in a city of Central Anatolia Region. The sampling of the survey contains 492 volunteer students chosen with the help of convenience sampling method. The data of the survey was gotten via academic procrastination and metacognition ability scale prepared by surveyor. The data were analyzed using SPSS 22.00 version software. During the analysis, frequency and percentage tables, means of item scores, Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and Spearman Correlational Analysis were used. According to results of the survey, there is an intermediate relation between metacognition abilities and academic behaviors of senior high school students. The points of metacognition ability weren't affected from gender and educational level of the students' parents; however were affected from socioeconomic level of the parents and type of the high school. The points of academic procrastination weren't affected from socioeconomic level of the parents, educational level of mother and father; however were affected from gender of the students and the type of high school. At the end of the survey, it was detected .18 level positively but a poor relation between the points of metacognition ability and academic procrastination. The results of the survey were argued in related literature basis and some proposals were offered.

**Keywords:** Academic Procrastination, Senior High School, Metacognition

## ÖN SÖZ

Yaşam içinde sürekli, süratli ve bitmek bilmeyen gelişmeler ve yenilikler meydana gelmektedir. Bu hızlı ve sürekli değişim ve yenilikler bireylerin birer parçası olmaya başlamaktadır. Ayrıca bireyleri yapmakla sorumlu olduğu birçok görevi vardır. Bu görevleri aile içi ve toplumsal sorumluluklar, eğitim hayatı, özel hayatı gibi birçok başlık altında toplayabiliriz.

Bireyler yaşamın sürekliliğini takip etmede ve sorumlu oldukları görevleri yerine getirmede zorluklar yaşamaktadır. Bu zorlukların sebeplerini zamanı kontrollü kullanabilme, işlerini plan ve program çerçevesinde yapabilme, neyi nasıl yapacağını, işi yapıp yapamayacağını bilme şeklinde belirli başlıklar altında sıralayabiliriz. Bundan dolayıdır ki işlerde aksamalar ve ertelemeler olmaktadır.

Eğitim hayatımızda büyük bir yer kaplamaktadır ve bu yadsınamayacak şekilde önem arz etmektedir. Eğitim hayatımızın tamamlanması, aksaklık yaşanmaması önemli olmakla birlikte yaşam sürekliliği içinde zor bir hal almaktadır. Bu durum eğitimimizi yani hayatımızın akademik boyutunu sonlandırma veya erteleme gibi olumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Yaşanan bu süreç akademik erteleme terimiyle karşımıza çıkmaktadır.

Akademik erteleme, bireylerin akademik süreçte yaşadığı olaylar veya içsel durumlar neticesinde yapması gereken görev ve sorumluluklarını yapmaması veya sonrasına erteleme olarak tanımlayabiliriz. Akademik erteleme davranışı bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olacak biçimde gruplandırılabilir. Akademik ertelenmenin yaşanmasında, zamanı kullanama, planlama sorunu yaşama, nerde, neyi, nasıl yapması gerektiğini bilmemesi ve neyi yapabilip yapamayacağını bilmemesi etken olmaktadır. Bu etkenler de akademik ertelenmenin bilişsel boyutundan kaynaklanan etkenlerdir.

Eğitim alanında çok büyük bir paya sahip olan ve üzerine çok fazla çalışma yapılan üstbilgi, bireyin bilişsel sürecini tanıması, kontrol edebilmesi ve sonuçlarını yorumlayabilmesi olarak tanımlanabilir. Bundan dolayı üstbilgi kavramının akademik erteleme davranışıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çünkü akademik erteleme davranışının nedenlerinden olan planlama, nerde, neyi, nasıl yapması gerektiğini bilmesi ve neyi yapabilip yapamayacağını bilmesi üstbilgi kavramı ile ilgilidir.

Yaşamın önemli bir boyutu oluşturan akademik boyut bireylerin tüm yaşamını etkilemektedir. Bu amaçla özellikle akademik açıdan bir dönüm noktası olan lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerileri ve akademik erteleme davranışlarının incelendiği bu



çalışmanın temel amacı lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilerek incelenmesidir.

Yapılan bu çalışma ile akademik erteleme davranışlarının üstbiliş beceriler arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ve neler yapılabileceğinin ortaya koyulmasıyla elde edilen araştırma sonuçlarının alan yazına katkı sağlayacağı ve elde edilen araştırma sonuçlarının, liselerde programların hazırlanması ve okulda çalışma programı oluşturmada ipucu vereceği, bu alanda araştırma yapacak olanlara veri kaynağı oluşturacağı tahmin edilmektedir.

Araştırma boyunca rehberlik yapan ve hiçbir desteğini esirgemeyen saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Nuri BALOĞLU' na yapmış olduğu her türlü destek ve yardımları için teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca ve hayatım her dönemimde yanımda olan ve her türlü desteği sağlayan eşim Zeynep DEMİR'e, annem Nuriye Demir'e, babam Osman DEMİR'e, ağabeyim Mehmet Çağrı DEMİR'e ve kardeşim Mustafa Kutay Demir'e çok teşekkür ederim.

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xiv
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	5
1.6. VARSAYIMLAR .....	6
1.7. TANIMLAR.....	6
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>8</b>
<b>2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Üstbiliş.....</b>	<b>8</b>
2.1.1. Üstbilişsel Bilgi.....	13
2.1.2. Üstbilişsel Kontrol .....	15
2.1.3. Üstbiliş İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	16

<b>2.2. Erteleme Davranışı .....</b>	<b>20</b>
2.2.1. Erteleme Davranışının Boyutları.....	21
2.2.2. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar .....	22
2.2.3. Erteleme Davranışının Nedenleri .....	24
2.2.4. Erteleme Davranışının Sonuçları .....	25
2.2.5. Erteleme Türleri .....	26
2.2.6. Akademik Erteleme.....	26
2.2.7. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	28
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>33</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>35</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	35
3.3.2. Üstbilis Becerileri Ölçeği .....	36
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği .....	37
<b>3.4. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>38</b>
<b>3.5 Verilerin Analizi.....</b>	<b>39</b>
<b>3.6. Verilerin Yorumlanması .....</b>	<b>40</b>
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>41</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri ve Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>41</b>
<b>4.2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....</b>	<b>42</b>

4.4. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Beceri Puanlarının Aile Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	43
4.5. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	43
4.6. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	44
4.7. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	45
4.8. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	46
4.9. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	46
4.10. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Beceri Puanlarının Eğitim Gördükleri Lise Türü Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	47
4.11. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Okudukları Lise Türü Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular .....	48
4.12. Üstbiliş Becerileri Ölçeği Toplam Puanları ve Akademik Erteleme Ölçeği Toplam Puanlarının Değişkenler ve Kendi Aralarındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	49
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>52</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>52</b>
5.1.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerilerinin ve Akademik Erteleme Davranışları Sergilemelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	52

5.1.2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbilis Becerileri ve Akademik Erteleme Davranis Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartisima	52
5.1.3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri ve Akademik Erteleme Puanlarının Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Gruplanması Yoluyla Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartisima	54
5.1.4. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Üstbilis Becerilerinin ve Akademik Erteleme Davranisları Sergilemelerine İlişkin Sonuç ve Tartisima	54
5.1.5. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Lise Türü Düzeylerine Göre Üstbilis Becerilerinin ve Akademik Erteleme Davranisları Sergilemelerine İlişkin Sonuç ve Tartisima	55
5.1.6. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri Ölçeği Toplam Puanları, Akademik Erteleme Ölçeği Toplam Puanları ve Diğer Değişkenlerine İlişkin Sonuç ve Tartisima	56
<b>5.2. Öneriler</b>	<b>57</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>58</b>
<b>EKLER</b>	<b>67</b>
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu (KBF)	67
Ek-2 Üstbilis Becerileri Ölçeği (ÜBÖ)	68
Ek-3 Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)	70
Ek-4 Ölçek Uygulama İzni	71
Ek-5 Ölçek Kullanma İzni	72
Ek- 6 Bimer Tarafından Alınan Evren Sayısı Hakkında Bilgi	73
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>74</b>

**TABLolar LİSTESİ****Sayfa**

Tablo 2.1.1. Üstbiliş Sınıflandırılması.....	12
Tablo 3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Lise Türleri Dağılımı.....	34
Tablo 3.2.2. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	34
Tablo 3.3.2.1. Nihai Ölçeğe Ait İstatistikler.....	36
Tablo 3.5.1. Üstbiliş ve Akademik Erteleme Ölçekleri Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3.6.1. Değer Aralıkları Tablosu.....	40
Tablo 4.1.1. Üstbiliş ve Akademik Erteleme Puanları.....	41
Tablo 4.2.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbiliş Beceri Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.3.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.4.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Üstbiliş Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.5.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.6.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Üstbiliş Beceri Puanları Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.7.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.8.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Üstbiliş Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.9.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.10.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Gördükleri Lise Türüne Göre Üstbiliş Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.11.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Gördükleri Lise Türe Göre Akademik	

Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.12.1. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4.12.2. Akademik Erteleme Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analiz Sonuçları.....	51



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1.1. Üstbilmiş ve İlgili Kavramların TDK Tarafında Verilen Türkçe Karşılıkları .....	9
Şekil 2.1.2. Üstbilmiş.....	13
Şekil 2.2.4.1. Erteleme Türleri.....	26





## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
TDK	Türk Dil Kurumu
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
İUB-I	İki uçlu bozukluk
Akt.	Aktaran
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
F	Frekans
N	Örneklem Büyüklüğü
P	Anlamlılık Derecesi
Ss	Standart Sapma
%	Yüzde
KBF	Kişisel Bilgi Formu
ÜBÖ	Üstbilis Becerileri Ölçeği
AEÖ	Akademik Erteleme Ölçeği

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, bazı tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Roma dönemine ait bir güneş saati üzerinde yazan “Serius est quam cogitas (vakit sandığından da geç)” yazısı aslında geçmişten bu yana insanların zamanı kullanmadaki acizliğini ve zamanın önemini ortaya koymaktadır. Günlük yaşantımızın seyri içerisinde maruz kaldığımız hızlı değişimler, insanların zamana karşı bir yarış halinde olmasını gerekli kılmaktadır (Aydın ve Koçak, 2016). Bu durum karşısında yapmamız gereken görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde zamanı etkili kullanabilmenin önemi oldukça artmıştır. Zaman kavramının önemi arttıkça aynı orantıda erteleme davranışında da artış yaşanmıştır.

Ertelene bireylerin yapması gereken veya yapmaya karar verdiği bir şeyi yapmaması ya da zamanından geç yapması olarak ifade edebiliriz. Belli bir yaş ve olgunluğa eriştikten sonra bireylerin yapması gereken işleri, yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak meydana gelen olaylardan dolayı, yapılması gereken görev ve sorumlulukların ertelendiği, son anlara kaldığı sık sık gözlenen ve yaşanan bir olaydır (Çakıcı, 2003). Günümüz toplumunun bireyleri bir yerde zamanında olabilmek ve bir işi zamanında yapabilmek için yaşamlarındaki birçok şeyden ödün vermek zorunluluğunda kalmaktadır (Sarioğlu, 2011). Yaşanan bu durum da insanların zamanı yakalayabilmesi ve hayat doyumunu sağlayabilmesi noktasında engel teşkil etmektedir.

Günümüz ülkesindeki lise öğrencileri, meydana gelen müfredat, sınav sistemi, okul tür ve puan türü değişiklikleri, hayatın önemli bir bölümünü kapsayan, geleceğimizi tayin eden üniversiteye hazırlık süreci, sürekli değişim gösteren çağ gereklilikleri, sosyal ortam uyumu, teknolojik gelişmeler ve beklentileri karşılama gibi birçok sorumluluk ve görevle karşı karşıya kalmaktadır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirmede zorluklar yaşayabilmekle birlikte bu görev ve sorumlulukları erteleme ya da hiç yapmama davranışına da yönelebilmektedirler. Öğrencilerin erteleme davranışı gösterdikleri konuların başında akademik konular yer almaktadır (Yaycı ve Düşmez, 2016).

Her bireyin yaşantı içerisinde sonraya bıraktığı yani ertelediği bazı sorumluluk ve görevler vardır. Daha sonraya ertelenmiş sorumluluk ve görevler, stres, pişmanlık, telaş, vazgeçme ya da tam olmadan yerine getirme gibi durumlarla bireye geri dönmektedir (Kandemir, 2010). Erteleme davranışından hoşnut olmayan bireyler, işlerini bir daha asla ertelemeyeceklerini söyleseler hatta bu konuda kendilerine söz dahi verseler, kendilerinin yine erteleme sorunsalı içerisinde bulacaklardır (Burka ve Yuen, 1983). Kısacası erteleme davranışı milyonlarca kişiyi etkileyen bir problemdir (Çakıcı, 2003). Erteleme sonucu ortaya çıkan problem yaşantı kalitesini düşürmektedir. Gittikçe ivme alan yaşam, yakalanması zor bir olgu haline gelmektedir.

Öğrenme, yaşam boyu devam eden ve davranışta kalıcı değişiklikler meydana getiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Işık ve Şenyuva, 2009). Öğretme-öğrenme sürecinin planlanmasında, öğrenmenin ne şekilde meydana geleceğini belirlemek önem arz etmektedir (Altındağ, 2008). Öğrenmenin nasıl meydana geleceğini açıklayan iki ana grup; davranışçı kuramlar ve bilişsel alan kuramlarıdır (Senemoğlu, 2007). Eğitimde bilişsel psikolojinin büyük ölçüde kabul görmesiyle birlikte, öğrenmede davranışçı yaklaşımın yok sayıldığı, bireyin içsel süreçlerinin ön plana çıktığı sürece geçilmiştir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Böylelikle birey, artık kendi öğrenmesini izleyebilen ve denetleyebilen konuma gelmiştir (Perkins, 1999).

Üstbiliş de akademik başarıyı büyük ölçüde etkileyen önemli bir değişkendir (Saraç, Önder ve Karakelle, 2014). Bireyin bilişsel sürecini ve elde edilen sonuç ile ilgili sahip olduğu bilgi ve bu konu hakkındaki hakimiyeti üstbiliş olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2000). Üstbiliş kavramı Flavell (1979) tarafından; bilgileri farkında olarak yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri incelleme ve içerisinden gerekli olan bilgiyi bulup ortaya koyma işlemi; bellekte yer alan bilgileri izleme ve kaydedilmiş bu bilgilerin farkında olabilmek olarak açıklamıştır. Literatür tarandığında üstbiliş ile ilgili farklı modellemeler ve sınıflandırmalar yer almaktadır (Özsoy, 2008).

Üstbilişi, bireyin zihin yapısına hâkim olarak bilgileri alma, işleme, takip etme, yerinde ve zamanında kullanma, olarak genel bir çerçeve içerisine alabiliriz. Bu çerçeveden baktığımızda üstbiliş becerisine sahip bireyin aslında kendinden haberdar olması, neyi, ne zaman ve nasıl yapacağına karar verebilen bir yapıda olduğunu görebiliriz. Bu yapıya sahip bir bireyin, yaşantısına hâkim, yaşantısını yönlendirebilen, planlı ve düzenli bir kişi olması beklenir. Bundan dolayı öğrencilerin üstbiliş gelişimlerine önem verilmeli ve desteklenmelidir. Üstbiliş stratejilerinin öğretiminin sağlanması ve farklı

durumlarda kullanımlarının sağlanmasıyla öğrenciler üst düzey bir bilişsel sürece ulaştırılabilir (Victor, 2004). Üstbiliş kullanma seviyesinin artmasıyla birlikte öğrencinin de bilişini kullanma seviyesinde artış olacaktır. Böylelikle öğrenci problemlerin belirlenmesi, kendi kendine sorular sorabilmesi, önbilgi ile yeni bilgiler arasında ilişki kurabilme gibi etkinliklerle bilginin içselleştirilmesini sağlayacaktır (Ashman ve Conway, 1997). Üstbiliş ile ilgili yapılan çalışmalarda, üstbiliş becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu ve bu sebeple öğrencilerin zihinsel süreçleri etkili bir şekilde organize edebildikleri, öğrenme sürecine destek sağladığı gözlenmiştir ( Schoenfeld, 1985; Marge, 2001; Desote, Roeyers ve Buysee, 2001; Teong, 2002; Kapa, 2001; Kramarski, Mevarech ve Arami, 2002; Altındağ, 2008).

Literatüre bakıldığında görünüyor ki akademik erteleme sorunsalı öğrenciler arasında -özellikle gençler- yaygın olarak görülmektedir. Çalışmalarda genel olarak erteleme kavramı sorun ve olumsuzluk olarak görünmesine rağmen, kavramın tamamıyla üzerinde uzlaşmış bir tanımı vermek oldukça zordur (Tanrıkulu, 2013). Alan çalışmasında akademik erteleme davranışı sorun olarak ele alınmıştır. Yine literatüre bakıldığında öğrencilerin üstbiliş kullanma becerilerinin önem arz ettiğini ve bilişlerine hakim olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve üstbiliş kullanma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve anne-baba eğitim düzeyleri, ailenin sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyet ve okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve üstbiliş kullanma becerileri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

## **1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ**

1. Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş kullanma becerileri ne durumdadır?
2. Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş kullanma becerileri,
  - a) Cinsiyete göre,
  - b) Aile sosyoekonomik düzeye göre,
  - c) Anne eğitim düzeyine göre,

- d) Baba eğitim düzeyine göre ve
  - e) Eğitim görülen lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ne durumdadır?
4. Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışları,
- a) Cinsiyete göre,
  - b) Aile sosyoekonomik düzeye göre,
  - c) Anne eğitim düzeyine göre,
  - d) Baba eğitim düzeyine göre ve
  - e) Eğitim görülen lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi kullanma becerileri ile akademik erteleme davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Lise son sınıfta okuyan öğrenciler hayatlarına yön verebilecekleri üniversite sınavına hazırlık, ergenlik ve hayata atılacakları önemli bir süreç içerisinde yer almaktadırlar. Akademik erteleme davranışı öğrenciler arasında oldukça yaygın bir durumdur ve bu davranış alışkanlık haline gelmiş olmasından dolayı öğrenciler gerçek performanslarını ortaya koymaları için bir engel oluşturmaktadır (Aydoğan, 2008). Bu durumun düzenlenebilmesi, okul, rehberlik servisinin, gerek sınıf ve branş öğretmenlerinin ve velilerin bu konuda bilgilendirilmesi ve kontrol edilebilmesi açısından bu alan yazısı önem arz etmektedir. Akademik erteleme davranışı ile ilgili çalışmalar genellikle üniversite öğrencileri ve çalışanlar üzerine yapılmış (Kandemir, 2010; Sarioğlu, 2011; Çetin, 2009; Akbay ve Gizir, 2010; Aydın ve Koçak, 2016; Kağan, 2010) olduğu görülmektedir.

Günümüz eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşım yerini iyice sağlamlaştırmış ve önemini arttırmıştır. İlköğretim programlarının yapılandırmacı anlayış üzerine temellendirilmiş olmasıyla birlikte öğrenmeyi öğrenme kavramı önem arz eder hale gelmiş, yani bireylerin; öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme zorluklarından nasıl üstesinden geleceğini, nasıl öğreneceğini bilmesidir ( Saraç, 2010). Bundan dolayı bilginin kontrol edilmesi, düzenlenmesi, farkında olunması olarak tanımlayabileceğimiz üstbilgi kavramı, öğrenme ve öğretme alanlarında oldukça önem arz etmektedir. Çağın

hızla ilerlemesiyle de öğrencilerin daha bilgili olmaları, karmaşık problemlerle başa çıkabilmeleri ve üst düzey öğrenme becerilerini kullanabilmeleri istenmektedir. Bundan dolayıdır ki üstbilis becerinin önemi gittikçe artmaktadır. Üstbilis beceri basamaklarının öğrenilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bireylerin eğitim ve öğretim hayatları ömür boyu devam etmekte ve hepsi sarmaşık gibi iç içe girmiş şekilde birbirleriyle ilişki halinde gelişim göstermektedir. Akademik erteleme davranışı ve üstbilis kullanma becerisi arasında aynı önemli ilişkinin bulunduğu düşünülmüştür ve iki kavramın da eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez parçası olduğu söylenebilir. Literatür tarandığında akademik erteleme davranışı ve üstbilis kullanma beceri ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak akademik erteleme davranışı ile üstbilis kullanma becerisi arasında ilişkinin incelenmesiyle ilgili bir çalışma bulunulamamıştır.

Yapılan bu çalışma ile akademik erteleme davranışı ve üstbilis kullanma becerisinin arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların eğitim ve öğretim programlarının hazırlanmasında, okul rehberlik servisinin, sınıf ve branş öğretmeninin, velinin bilgilendirilmesiyle elde edilen sonuçlarla ilgili önlemlerin alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması açısından oldukça önemli olup, onlara kaynak oluşturacağı tahmin edilmektedir. Eğitim hayatını akstan ve istenilen sonucun alınmasını engelleyen veya geciktiren erteleme davranışının nedenlerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca bilişin kontrol altına alınması, düzenlenebilmesi, farkında olunmasını öğreten üstbilis kavramının incelenmesi ve farklı değişkenlerle birlikte değerlendirilmesinin de büyük bir önemi vardır. Bu konularda yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önem taşımaktadır.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Deniz Çiğdem Çakıcı Yıldız (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Ertelme Ölçeği (AEÖ)” ve Mustafa Altındağ (2008) tarafından geliştirilen “Yürütücü Bilis Becerileri Ölçeği (YBBÖ)” ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırma evreni 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde, İç Anadolu Bölgesinde bir ilde faaliyet gösteren resmi liselerde eğitim-öğretime devam eden lise son sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

## 1.6. VARSAYIMLAR

Araştırma kapsamına alınan lise son sınıf öğrencileri, anket sorularına hiçbir etki altında kalmadan, samimi ve içten cevap vermişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen verileri değerlendirmek amacıyla kullanılan istatistik teknikler araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.

Araştırma konusu ile ilgili yapılan literatür taramasının, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

## 1.7. TANIMLAR

**Üstbiliş:** Üstbilişi tanımlayabilecek en kısa tanım; kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olabilmesi ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak yapılabilir (Brown, 1978; Flavell, 1979; Wellman, 1985; Beauford, 1996; Hacker ve Dunlosky, 2003; Özsoy, 2008). Bilişin kontrol altına alınması olarak da tanımlayabiliriz. Literatürde birçok üstbiliş tanımı yer almaktadır. Bu durumun nedeni olarak üstbilişteki kavramsal farklılıklar olduğu söylenebilir.

**Biliş:** Biliş, dünyayı ve çevrede gerçekleşenleri anlamayı, tanımayı ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel süreçler olarak tanımlanabilir (Yaycı, 2005). Zihin yapısının bütünü olarak da anlamlandırılabilir.

**Erteleme:** Erteleme, kişinin zamanında yapması gereken ve öncelikli olan bir işi, görevi boş yere geciktirmesi veya son ana bırakması olarak tanımlanabilir (Knaus, 1998). Erteleme eyleminin meydana gelmesine birçok durumun neden olabileceği söylenebilir. Literatürde bu eylemin sonucunda pişmanlık veya üzüntü olduğu bilgisi yer almaktadır.

**Akademik Erteleme:** Akademik erteleme, okullarda öğrencilerin sınavlara hazırlanma, ödev ya da projeleri zamanında teslim etme veya derse hazırlanma gibi konularda yaşamış oldukları bir tür sıkıntı olarak tanımlanabilir (Kağan, 2010). Literatürün büyük bir kısmında olumsuzluk olarak tanımlanmıştır.

**Beceri:** Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (TDK). Bir işi yapabilme yeterliliği olarak da tanımlanabilir. Kişiler arası farklılıkların oluşmasında önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

**Davranış:** Davranış, organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerin hepsi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2004). Eğitimde davranışın

istendik yönde bir değişiklik meydana gelmesi temel bir olgudur.

**Öğrenme:** Yaşantıların sonucunda davranışta gerçekleşen nispeten devam eden bir değişiklikdir (Morgan, 1981).

**Bilişsel Gelişim:** Bilişsel gelişim, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsamaktadır (Küçükkaragöz, 2011).





## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, çalışmamızın temel kavramlarına ilişkin olarak literatüre dayalı açıklamalar yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir.

#### 2.1. Üstbilis

Hızlı ve durmaksızın değişen ve gelişen günümüz dünyası, aynı şekilde eğitim literatüründe de aynı değişim ve gelişim hızına neden olmuştur. Bundan dolayıdır ki yenilikleri yakalamak ve yeniliklere uyum sağlamak için eğitim alanında da araştırma ve çalışmalar hızlanmıştır. Eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ve yenilikler, öğrenme sürecinde bireyin sorumluluğuna sahip çıkması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Orhan ve Adıgüzel, 2016). Eğitimde bilişsel psikolojinin yaygın olarak kabul görmeye başlamasıyla birlikte, bireyin içsel süreçleriyle ilgili özellikleri ön plana çıkmıştır (Baltacı ve Akpınar, 2011). Bu durum da eğitime öğrenen merkezli eğitim kavramını ortaya koymuştur. Bu kavram ise içsel faktör odaklı olmakla birlikte bu içsel faktörler önceki bilgiler, zihinsel beceriler ve bilişsel stratejiler ile ilgi, tutum değer gibi duyuşsal özellikleri kapsamaktadır (Fidan, 1996).

Eğitimde meydana gelen öğrenen merkezli yaklaşımın temel kavramlarından ve önemli alanlarından biri de üstbilis alanıdır. Araştırmacıların çalışmaları üstbilisin, sözel bilgi iletişimde, sözel kavramada, okuduğunu anlamada, yazmada, dil öğrenmede, dikkat sağlamada, bellek kapasitelerini geliştirmede, problem çözmede, sosyal bilişte, özdenetimde ve kendini eğitmede önemli bir kavram olduğunu ortaya koymuştur (Flavell, 1979; Palincsar ve Brown, 1987; Moslehpour, 1995). Aslında üstbilis kavramı hayatımızın sadece akademik alanında değil tüm alanlarında yer alan bir kavramdır. Yaşamın düzenlenmesi ve kontrol edilebilmesi açısından üstbilis oldukça önem taşımaktadır. Üstbilis kavramını daha iyi anlayabilmek ve kullanabilmek bireyin yaşamında önemli bir adım olacaktır. Bundan dolayı üstbilis kavramını derinlikleriyle bilmek bu noktada oldukça önemlidir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında üstbellek kavramından türeyen üstbilis kavramını ilk kullanan araştırmacı olarak John Flavell (1976) karşımıza çıkmaktadır ( Aktürk, 2010; Özsoy, 2007; Öztürk, 2017; Adıgüzel ve Orhan, 2016; Yurdakul ve Demirel, 2011; Baltacı ve Akpınar, 2011; Baloğlu ve Demir, 2017). Flavell üstbilis kavramı ile ilgili birçok önemli çalışma yapmıştır. Üstbilis kavramı için birçok isimlendirme ve tanım yapıldığı

ve ortak bir kanıya varılamadığı görülmüştür. Üstbilis kavramı için yürütücü bilis (Sübaşı, 2000; Senemoğlu, 2005), bilis bilgisi (Özer, 1998; Selçuk, 1999), bilis ötesi (Demirel, 2003; Namlu, 2004), bilis üstü (Küçük-Özcan, 2000; Demir, 2000), ve bilis sel farkındalık (Doğanay, 1996; Duman, 2008) tanımları kullanılmıştır. Bu farklı adlandırmaları sonlandırmayı düşünmüş olacak ki Özsoy (2007), Türk Dil Kurumu' na yazılı başvuruda bulunarak üstbilis ve ilgili kavramlara Türkçe karşılık talep etmiştir. TDK' dan gelen cevap Şekil 2.2.1' de yer verilmiştir.

Metacognition: Üstbilis
Declarative Knowledge: Bildirimsel Bilgi
Conditional Knowledge: Duruma Bağlı Bilgi
Metacognitive Knowledge: Üstbilis sel Bilgi
Metacognitive Control: Üstbilis sel Kontrol
Procedural Knowledge: Yordama Bilgisi

*Şekil 2.1.1 Üstbilis ve İlgili Kavramlarına TDK Tarafından Verilen Türkçe Karşılıkları*

Üstbilis ile ilgili yapılan tanımlar;

- Üstbilis, öğrenmeleri farkında olarak yapılandırıp belleğe alan, bellekteki bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup ortaya koyma, bellekte yer alan bilgileri izleyip farkında olabilmedir (Flavell, 1979).
- Üstbilis, bireylerin düzenlenmiş öğrenme ve problemle baş edebilme durumunda kaldıklarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkına varabilmesi ve düzenlenmesidir (Brown, 1978).
- Üstbilis, bireyin kendisine ait bilis makineleri ve bu makinelerin nasıl çalıştığının farkında olunmasıdır (Meichenbaum, 1985).
- Üstbilis, bireyin kendisine ait bilis yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Gage ve Berliner, 1988).
- Üstbilis, bireyin kendi bilis sel süreçlerini kontrol edebildiği ve yönlendirebildiği bir yeterliliklidir (Reeve ve Brown, 1985).

- Üstbiliş, bireyin kendi problem çözme, planlayabilme, izleyebilme ve değerlendirebilmelerde kullanılan yüksek düzey bir süreçtir (Sternberg, 1986).
- Üstbiliş, bilişsel aktivitenin anlaşılması ve kontrol edilmesidir (Shanahan, 1992).
- Üstbiliş, kişinin öğrenirken ya da herhangi bir görevi yerine getirirken sahip olduğu bilgisi ve bilişsel süreçlere hakim olduğudur denilebilir (Brown vd., 1983).
- Üstbilişi bilişsel farkındalık olarak tanımlayan Doğanay ve Kara (1995) üstbiliş, bireyin kendi düşünmesinin farkında olmasıdır tanımını yapmıştır.
- Üstbiliş, öğrenmeye ve anlamaya ek olarak onu nasıl öğrenildiğinin farkında olma ve bilmedir (Senemoğlu, 2005).
- Üstbiliş, kendi öğrenmesini düzenleyen bireyin etkili öğrenme sürecine aktif şekilde katılmasıdır (Öztürk, 2017).
- Üstbiliş, bireyin kendi bilgisinin farkına varması, öğrenme süreci içinde bunu kontrol edebilmesi ve gerektiğinde düzenleyebilmesidir (Adıgüzel ve Orhan, 2016).
- Üstbiliş, bilişleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey yapıdır (Tosun ve Irak, 2008).
- Üstbiliş, bireyin bilişsel süreç ve ürünleriyle ilgili sahip olduğu bilgisi ve bu konudaki farkındalığıdır (Selçuk, 2000).
- Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel özelliklerini, yapısını ve işleyişini içsel olarak gözlemlenmesi, kontrol etmesi ve bu süreçlerin farkında olabilmesidir (Demircioğlu, 2008).
- Üstbiliş, bireyin problem çözmedeki bilişsel performansını düzenleyebilip yönetmektir (Akin, 2006).

Yukarıda üstbiliş ile ilgili yapılmış birçok tanıma yer verilmiştir. Fakat literatürde yer alan tanımlarda rastlanan ortak tanım; üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerine hâkim olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Brown, 1978; Flavell, 1979; Wellman, 1985; Beauford, 1996; Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi biliş, bireyin zihinsel olaylarını kontrol altına alarak düzenlemesidir.

Üstbilişin tanımsal olarak bilişin kontrolü ve düzenlenmesi olarak karşımıza çıktığından dolayı birey için sadece eğitim alanında değil yaşamının her alanında önem arz etmektedir. Üstbiliş kavramı kapsam olarak biliş ile ilgili yapıların toplandığı ortak bir çatı olarak karşımıza çıkmaktadır ve birbirleriyle de ilişkilidir. Bundan dolayıdır ki biliş ve üstbiliş kavramları karıştırılmaktadır. Oysa üstbiliş, görevin nasıl yerine getirileceğini anlamak için gerekliyken, biliş sadece görev esnasında gereklidir (Schraw, 2001). Üstbiliş, bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak nasıl öğrenildiğinin farkında olma ve bilmesiyle biliş herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlamadır (Senemoğlu, 2005). Üstbiliş, kişinin öğrenme sürecini izlemesi, geliştirmesi, değerlendirmesi ve yeni durumlara uygulayabilmesiyle biliş öğrenme sürecinin ve bilginin oluşturulması için gereklidir (Gourgey, 1998). Açıklamalara bakıldığında üstbiliş, biliş için temel bir gerekliliktir (Aktürk, 2010).

Üstbiliş kavramının bazı olguları kapsayan, açık olmayan bir kavram olması ve daha önceden de var olan bazı olguların şimdi üstbiliş kavramıyla ifade edilmesinden dolayı bazı araştırmacılar üstbiliş kavramına olumsuz yaklaşmaktadır (Brown vd., 1983).

Drmrod' a (1990) üstbilişsel yeteneklere sahip olan bir bireyde olması beklenen bazı davranışlardan bahsetmiştir;

- Kendi öğrenme sürecinin ve öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olmalıdır.
- Öğrenme yöntemlerinden hangisinin etkili veya etkisiz olduğunu bilmelidir.
- Karşılaştığı görevde nasıl bir yaklaşım planıyla başarılı olacağını planlayabilmelidir.
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmalıdır.
- Öğrenme durumunu izleyebilmeli ve bilgiyi öğrenip öğrenemediğini bilmelidir.
- Var olan daha önceki bilgileri geri getirilmesi için etkili yöntemleri bilmelidir.

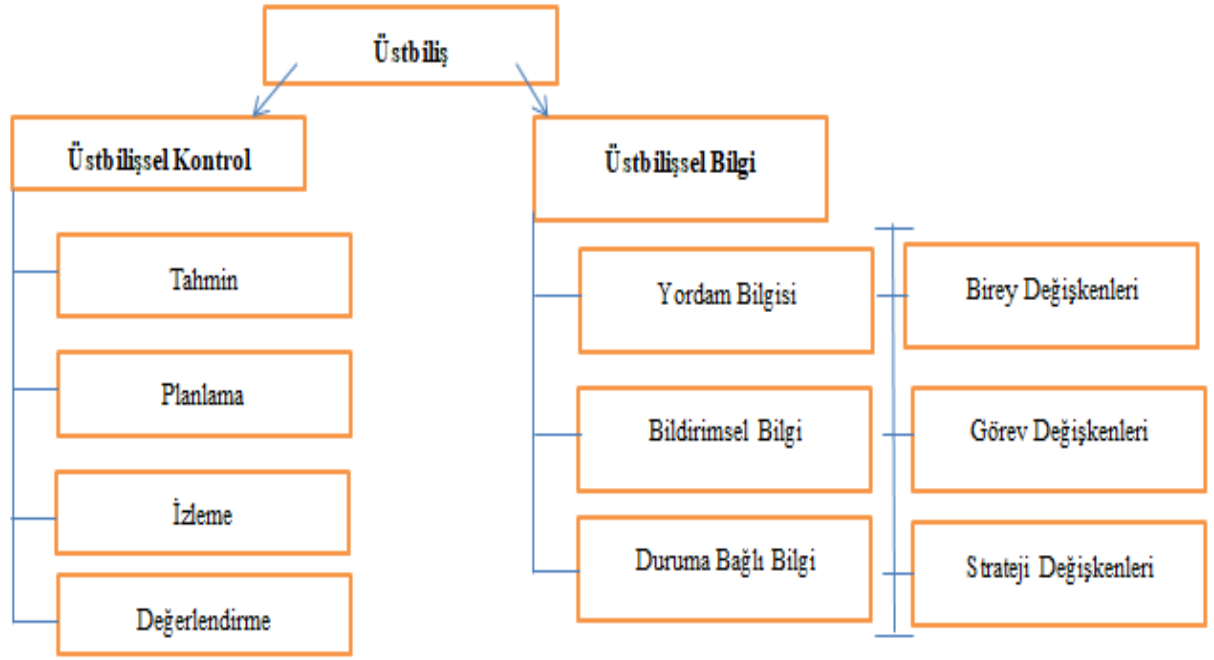
Literatürde üstbiliş ile ilgili birçok tanım ve araştırma yer almaktadır. Araştırmacılar da üstbiliş kavramına farklı açılardan baktıkları için ortak bir olgu elde

edilememiştir. Bundan dolayı literatürde birçok üstbiliş modeli yer almaktadır.

**Tablo 2.1.1 Üstbiliş Sınıflandırmaları (Saraç, 2010)**

Araştırmacı	Üstbilişin Öğeleri
Flavell (1979)	1) Üstbilişsel bilgi 2) Üstbilişsel deneyim 3) Görevler ve hedefler 4) Stratejiler
Brown (1982)	1) Bilişin bilgisi 2) Bilişin düzenlenmesi
Kluwe (1987)	1) Bireyin kendisinin ve başkalarının düşünmesi hakkında bilgisi 2) Bireyin kendi düşüncesini izlemesi ve düzenlemesi
Jacobs ve Paris (1987) Paris ve Parecki (1993) Winogard ve Paris (1989)	1) Öz bilgi 2) Öz yönetme
Pintrich, Wolters ve Baxter (2000)	1) Üstbilişsel bilgi 2) Üstbilişsel kararlar ve izleme 3) Öz düzenleme ve kontrol
Kuhn (2000)	1) Üstbilişsel bilme 2) Üst-stratejik bilme
Schneider ve Lockl (2002)	1) Bildirimsel üstbiliş 2) İşlemsel üstbiliş
Hertzog ve Robinson (2005)	1) Kişinin kendi bilişlerine ve diğer insanların bilişlerine ilişkin inançları 2) Kişinin bilişsel süreçlere ve mekanizmalara ilişkin bilgisi 3) Kişinin kendi bilişsel durum ve ürünlerini izlemesi
Efklids (2006)	1) Üstbilişsel bilgi 2) Üstbilişsel deneyimler 3) Üstbilişsel beceriler

Tablo 2.1.1’ de de görüldüğü gibi üstbiliş ile ilgili araştırmacılar birçok sınıflandırma ve modelleme yapmışlardır. Yapılan araştırmalarda zamanla daha net bir model oluşmuş ve modern çalışmalarda üstbiliş iki ana başlıkta toplanmıştır.



Şekil 2.1.2 Üstbiliş (Özsoy, 2007)

### 2.1.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve tutumlardır diyebiliriz. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve nerde ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olmasıdır (Doğan, 2009) veya bilişsel süreçlerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak ne bildiğimizdir (Flavell, 1979; Pintrich, 2002) tanımları yapılmıştır. Üstbilişsel bilgi ‘yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi’ olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır.

#### 2.1.1.1. Yordam Bilgisi

Bir işin nasıl başarıyla sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir (Doğan, 2009). Yalnız unutulmaması gereken husus işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmektir (Özsoy, 2007). Bir işin yapılmasında en önemli nokta, ne yapılmasını gerektiğini bilmekten geçmektedir. Bilinçsizce, ne yapılacağını bilmeden bir işe veya göreve yönelmek boşa kürek çekmek gibidir ve başarı beklemek vakit kaybıdır. Yordam bilgisini bir örnekle açıklamak gerekirse öğrencinin toplama işlemi nasıl yapacağını bilmesini söyleyebiliriz.

#### 2.1.1.2. Bildirimsel Bilgi

Bildirimsel bilgi bireyin görev ile ilgili genel olarak bilgisidir (Memiş ve Arıcan, 2013). Flavell (1979), bildirimsel bilgi bireyin görevi yapıp yapamayacağını bilmesi ve

sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisi olarak tanımlamıştır. Bildirimsel bilgiye ise toplama işlemini yapıp yapamayacağını bilmesini örnek olarak söyleyebiliriz.

### 2.1.1.3. Duruma Bağlı Bilgi

Duruma bağlı bilgi, bireyin bilişsel etkinlikleri ne zaman ve ne için uygulanacağını bilmesidir (Schraw ve Moshman, 1995). Duruma bağlı bilgi durumunun oluşması için yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin aynı anda kullanılması durumu gerekli kılar. Yani birey bir işin hem nasıl yapılacağını hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapması gerektiğini bilmesi gerekmektedir.

Üstbilişsel bilgiyi daha iyi anlayabilmek ve daha ayrıntılı açıklayabilmek için bazı değişkenler belirlenmiştir (Özsoy, 2007).

- i. Birey değişkenleri
- ii. Görev değişkenleri
- iii. Strateji değişkenleri şeklinde sınıflandırılmıştır.

**a) Birey Değişkenleri:** Üstbiliş becerisine sahip bir bireyden beklenen en önemli özelliklerden biri de bireyin, bilişsel süreçlerinin niteliğinden haberdar olmasıdır. Bildiği bu bilgi bütünü birey değişkenleri kapsamına alabiliriz. Birey değişkenleri, birey içi, bireyler arası ve bilişsel genellemeler olmak üzere üç alt boyuta ayrılmıştır.

**Birey içi değişkenini,** bireyin kendisi ile ilgili sahip oldukları tüm bilgiler olarak tanımlayabiliriz. Bu değişken bireyin kendisini tanımlandırmada oldukça önemlidir.

**Bireyler arası değişken,** bireyin başka kişiler hakkında sahip olduğu bilgileri ifade etmektedir. Birey bu değişkenle birlikte kendisini diğer bireyler karşısındaki konumu anlamlandırabilmektedir.

**Bilişsel genellemeler** ise bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki sahip olduğu bilgiyi kapsamaktadır.

**b) Görev Değişkenleri:** Görev değişkenleri, bireyin karşılaşmış olduğu bilginin doğasını ve karşılaşmış olduğu problem veya görev hakkında sahip oldukları bilgileri içermektedir. Karşılaşılan her bilgi ve görevin sahip olduğu bazı özellikler ve yerine getirilmesi gereken gereklilikleri vardır. Bu bağlamda görev değişkeni önemli bir unsur olmaktadır.

c) **Strateji Değişkenleri:** Strateji değişkeni, bireyin karşılaşmış olduğu bir problemi veya yerine getirmesi gereken bir görevi çözmeye ve sonlandırmada kullanabileceği strateji bilgisidir. Yani bilgilerin organize edilmesi, çözüm planı yapma, süreci izleme, elde edilen sonucu değerlendirebilme ve bunların yerinde ve zamanında kullanabilmesi yeterliliklerini kapsamaktadır.

Brown (1987), yaptığı çalışmada üstbilişsel bilginin boyutlarını bazı sorularla açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Bunlar; yordam bilgisi için: ‘Nasıl biliyorum?’, bildirimsel bilgi için: ‘Ne biliyorum?’ ve durum bilgisi için: ‘Neden ve ne zaman biliyorum?’ sorularıdır.

### 2.1.2. Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel kontrol, bireyin düşünme ve öğrenme kontrolünü sağlamada yardımcı etkinliklerdir (Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel kontrol çalışmalarda üstbilişsel beceriler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Üstbilişsel kontrol kavramı karşımıza dört alt boyutla karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Bu süreçler problemin veya görevin başarıya ulaşmasında önemli rol oynamaktadır.

**Tahmin;** birey yapmak zorunda olduğu işin ne kadar zaman alacağı, süreçleri, sonuçları, süreç sırasındaki zorluklar ve beklentileri tahmin ederek düzenleyebilmesidir. Tahmin, bir nevi ön hazırlık durumudur. Tahminle birlikte birey süreç esnasında büyük bir sürprizle karşılaşmaktan kendini koruyabilir.

**Planlama;** görevin gerçekleştirilmesinde kullanılacak olan stratejilerin seçimini ve performansın etkilendiği kaynaklardan ayrılmasını kapsamaktadır. Planlama, önemli bir adım olup sürecin rahat sürmesini ve adım adım gerçekleşmesini sağlayarak kontrol bir süreç oluşmasında katkı sağlar.

**İzleme;** bireyin problemi çözmeye süreci veya görevi hakkında kendi bilişsel durumu hakkında yine kendine verdiği bilgidir. Birey süreç takibini sağlayarak eksikliklerine gidermede veya daha etkili bir süreç kazanımı sağlamasında müdahale edebilmesini sağlar. Ayrıca izleme, süreç sonucunda eksiklerin ortaya konulması ve geliştirilmesinde büyük bir önem arz etmektedir.

**Değerlendirme;** görev performansına ilişkin olarak bireyin kendi öğrenme ürünlerine ve öğrenmeyi düzenleyici süreçlere değer biçmesi olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2010). Birey süreç sonunda yapmış olduğu bu değerlendirme ile yapılan hataları



düzeltilmesi ve tekrarlanmaması, yapılan işlemlerin önemini kavraması, stratejik değişkenlerin önemi, tahminlerini karşılaştırması ve zihinsel kazançların birleştirilmesi ve güçlendirmesi gibi birçok artı kazanım elde etmektedir.

### **2.1.3. Üstbiliş İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Küçük-Özcan (1998), bilişüstü becerilerinin altıncı sınıf öğrencilerine kazandırılmasını konu alan bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada kesirler konusu işlenirken öğrencilere üstbiliş stratejileri öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ise üstbiliş stratejisinin öğrenci başarısını yükselttiği görülmüş olup uygulama sonunda yapılan son-testlerde deney grubu ile kontrol grubunun üstbiliş puanları arasında bir fark gözlenmemiştir.

Güral (2000), bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmedeki rolünü konu alan bir araştırma yapmıştır. Öğretmen ve öğrencilere iki ayrı anket uygulamıştır. Öğrencilerin hangi okuma stratejilerini kullandıklarını, öğretmenlerin ise dönem içinde en çok hangi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak başarılı ve zayıf öğrenciler arasında kullandıkları stratejiler ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yeşilbursa (2003), İngiliz dili eğitimi öğrencilerine birleşik üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin öğrencilerin dinleme becerisindeki başarısına etkisi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisindeki performansları arasındaki anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şen (2003), bilişötesi stratejilerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini konu alan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikri ortaya koymaya yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sonucu tahmin etmeye yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmuştur.

Yurdakul (2004), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğrenen öğrencilerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu karma araştırma modeli kullanmıştır. Araştırma altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmıştır. Araştırmada, öğrenenlerin problem çözme becerilerini, bilişötesi farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Candan (2005), üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı çalışmada tarih öğretiminde düşünme faaliyetini yönlendiren ve temel yaklaşımlardan biri olan üstbilis kavramı ile tarih öğretimi ilişkisini açıklamıştır.

Özmen (2006), uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin yazma sürecinde uygulanan stratejilerle ilgili işlemsel üstbilişsel bilgilerin etkisi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma, hafif düzeyde zihinsel engelli özel eğitim öğrencilerinden dört kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretim sonunda yazma süreci strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde değişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özsoy (2007), ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiş olup 47 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğu görülmüştür.

Çakıroğlu (2007), üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisini belirlemeye yönelik olarak bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda; öğretilen üstbilis stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişimi düzeylerinin artmasında etkili olduğu, deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu ve yapılan strateji öğretiminin, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2007), Schraw ve Dennison tarafından geliştirilen “Biliş Üstü Beceri Testi” ni Türkçe’ ye uyarlama çalışması yapmıştır. Ölçek, öğretmenlerin yürütücü biliş becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Yürütücü biliş becerileri gelişmiş öğretmenlerin, derslerde öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini geliştirecek stratejiler kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pilten (2008), üstbilis stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerininin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel öğretimin kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre bazı özelliklerin geliştirilmesi açısından daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Saraç (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zeka düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zeka arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı fakat üstbilişsel izleme ile genel zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulu (2011), fen ve teknoloji dersinde deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı, bilimsel süreç becerileri, üstbilişsel bilgi ve becerileri ve kavram öğrenme düzeyleri açısından farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubu yedinci sınıf 65 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında Akademik Başarı Testi, Üstbiliş Ölçeği ve Bilimsel Süreç Becerileri Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel bilgi ve becerilerinin, açıklayıcı bilgi, yönetsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama ve bilişsel strateji boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

Pehlivan (2012), beşinci sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 75 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yürütücü biliş becerileri ve matematik dersine karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşık (2015), öğrencilerin sözel matematik problemi çözme başarısını arttırmasına destek sağlayacak üstbiliş becerileri kazandırmak odaklı bir destek programı geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmış olup 45 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ise üstbiliş odaklı destek programının, öğrencilerin üstbiliş becerilerine olumlu yönde katkı yaptığı sonucu elde edilmiştir.

Türkegün (2017), iyilik dönemindeki hastaların, iç görü, içe bakış, üstbiliş ve psikolojik zihinlilik düzeylerinin işlevsellik üzerine etkilerinin araştırılması amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma 81 hasta üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda İUB-I hastalarının ötimik dönemlerinde, üstbilişsel fonksiyonlardaki patolojik artış ile iç görü düzeyindeki değişimlerin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kirby ve Ashman (1984), matematik başarısı ile seçici dikkat, seri konumlama, kümeleme ve üstbilişsel faktörler arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 121 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonunda matematik başarısı ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu oluşmuştur.

Cardelle-Elawar (1992), altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel matematik öğretiminin matematik başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda üstbiliş öğretimi yapılan grubun hem daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lucangeli ve Cornoldi (1997), matematik maddelerin öğrencilerin duyuşsal ve üstbiliş süreçlerine etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 1032 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonunda üstbiliş, gayret ve kaygı değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla bilişsel strateji ve öz kontrol kullandığı, daha kaynaklı ve gayretli olduğu sonucuna bağlanmıştır.

Riley (2000), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim, işbirlikli öğrenme ve strateji eğitimi, işbirlikli öğrenme ve üstbiliş eğitiminin etkisini tanımlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 68 altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikçi öğrenme ve üstbiliş eğitiminin uygulandığı grubun matematiksel performansında diğerine göre daha yüksek bir artışın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mevarech ve Kramarski (2003), dört farklı öğretim yönetiminin öğrencilerin matematiksel muhakemeleri ve üstbiliş bilgileri üzerine etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma 384 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler dört farklı gruba ayrılmış ve birinci gruba; üstbilişe dayalı öğretim ve işbirlikli öğretimi birlikte kullanılmış, ikinci gruba; üstbilişe dayalı öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi birlikte kullanılmış, üçüncü gruba; yalnızca işbirlikli öğretim yöntemi uygulanmış, dördüncü gruba ise; sadece bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda birinci grupta yer alan öğrencilerin ikinci gruba göre, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ise üçüncü ve dördüncü gruplarda yer alan öğrencilere göre matematiksel ifadelerin farklı gösterimlerini gerçekleştirmede anlamlı düzeyde daha yüksek bir performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Schunk (2008), üstbiliş, öz-düzenleme ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme üzerine somut veriler ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüştür.

Milner (2012), işlevsel somatik belirtilerdeki üstbilişsel inanç ve stratejilerin potansiyel rolünü ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma 50 hasta ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda etkiyi doğrudan destekleyen bir bulgu bulunamamış olup araştırmanın somatik belirtilerde üstbilişin rolü hakkında daha sağlam bilgiler sunacağı kanaatine ulaşılmıştır.

Kouhou (2013) ikinci dereceden kararların, birinci dereceden kararlara yani bilişsel kontrol yükünün, bilinçli ve bilinçsiz bilginin doğasına bağlı olarak nasıl ve ne şekilde çalıştığını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada bir şizofreni grubu ve bipolar grup olmak üzere iki çalışma grubu yer almıştır. Araştırma sonunda grupların çok farklı bilişsel ve üstbilişsel profil sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Knospe (2017), üçüncü dilde yazma stratejileri ve üstbilişsel yansımaları üzerine odaklanmış bir öğretim yaklaşımının potansiyel faydalarını araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma İsveç lise okulundan 15 ve 16 yaşlarında olan iki sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda yazma pratiğinin çok önemli olduğu ancak yabancı dilde yazma stratejisinin öğretilmesinde üstbilişsel yöntemle yazmayı öğrenmenin daha etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

## **2.2. Erteleme Davranışı**

Erteleme davranışı, yapılan çalışmalarda daha çok modern çağın bir hastalığı veya sorunu olarak tanımlansa da daha eski dönemlerde de erteleme kavramının yer aldığı görülmektedir. Erteleme insanlık hayatının başlamasıyla ortaya çıkmıştır diyebiliriz. Fakat erteleme kavramının karşımıza daha belirgin olarak çıkması modern çağ olarak da adlandırılan sanayi devriminden sonrasına denk gelmektedir. Yaşanan gelişmeler ve değişimler insanlara yeni görev ve sorumluluklar getirdiği için erteleme davranışında artış ve erteleme kavramında da belirginleşme görülmüştür. Erteleme kavramı daha çok bireyseliği vurgulayan toplumlar arasında yaygındır (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Toplumların içerisindeki kalabalıkların artmasıyla ve iletişimin de çoğalmasıyla birlikte medeniyetler ve kültürler gelişmiş dolayısıyla bireylerden beklenenlerle birlikte isteklerde de artış meydana gelmiştir. İstek ve beklentilerin artmasının doğal bir sonucu olarak ertelemelerde de artış meydana gelmiştir. Erteleme davranışının günümüz istek ve şartlarının doğal bir sonucu olduğunu söyleyebiliriz. Böylelikle erteleme dikkat çeken bir kavram olmaya ve araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Erteleme davranışının genelde öğrenciler arasında yaygın olduğu düşüncesi ve dışlanmış istenmeyen bir davranış olduğu algısı yanlıştır.

Erteleme kavramı ile ilgili yapılan tanımlar;

- Erteleme, zamanında yapılması gereken bir işi boş yere geciktirmek ya da yapılabilecek son ana bırakmadır (Knaus, 1998).
- Erteleme, işleri veya görevi sonraya bırakma davranışı olarak

tanımlayabiliriz (Burka ve Yuen, 1983).

- Erteleme, bireyin bir kişilik özelliği veya davranışsal olarak geciktirmeye yatkın olma ve bununla ilgili olarak görevleri yapmaktan ya da kararlar vermekten kaçınmadır (Milgram ve Tenne, 2000).
- Erteleme, kişinin kontrolündeki işleri sonraya bırakması ya da işlerden kaçınma eğilimidir ve bir öz düzenleme performansının eksikliği veya yokluğudur (Tuckman, 1991).
- Erteleme, kişinin amaçlarını ve niyetlerini ertelemesidir (Lay, 1986).
- Erteleme, kişinin bir işi yaparken kendisini motive etmedeki başarısızlığıdır (Ackerman ve Gross, 2005).
- Erteleme, bir işten amaçlı olarak kaçınma stratejisidir (Eerde-Van, 2003).
- Erteleme, kişinin görevlerini kendisine sıkıntı yaratana kadar amaçsızca geciktirme davranışıdır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme ile ilgili tanımlar incelendiğinde ortak bir tanım olmadığı görülmektedir. Ancak erteleme ile ilgili, bireyin yapması gereken görev, iş veya herhangi bir eylemi bazı etkenlerle mantıksızca ve gereksizce başka bir zamana ertelemesi ya da hiç yapmaması olarak genel bir tanım ortaya koyulabilir. Erteleme kavramı ile ilgili dikkat edilmesi gereken nokta erteleme davranışının gerçekleşmesinde gereksiz ve mantıksız bir sebeple gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğer birey tarafında gerekçeli ve mantıklı bir sebepten ötürü geciktirme oluyorsa bu durum erteleme davranışı ile ilişkilendirilemez. Ayrıca erteleme davranışı tüm bireylerde gözükken evrensel bir davranış sorunudur. Erteleme davranışı her yaş ve cinsiyetteki bireylerde görülebilir bir davranıştır.

### **2.2.1. Erteleme Davranışının Boyutları**

Araştırmacılar erteleme davranışını duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutta açıklamışlardır. Watson (2001) yaptığı çalışmada ertelemenin psikolojik olarak çok boyutlu bir yapısının olduğunu dile getirmiştir. Bu durum erteleme kavramının ortak bir tanımının olmamasının da kanıtıdır. Çünkü erteleme davranışının sergilenme sebebi araştırıldığında tek bir sonuca ulaşmak imkânsızdır ve birçok farklı boyutları olabilir. Erteleme davranışına bu şekilde yaklaşmak erteleme kavramını anlamamızı kolaylaştıracak bir etkidir.

**Duyuşsal Boyut:** Birey erteleme davranışını sergiledikten sonra bazı durum ve

duygularla karşı karşıya kalmaktadır. Bu duygulardan bazıları kızgınlık, çaresizlik, pişmanlık, kendini suçlama, gerginlik, panik, yetersizlik duygusu, kaygı, üzüntü depresyon şeklinde sıralanabilir. Erteleme davranışından sonra yaşanan bu duygular erteleme duyuşsal boyutunu ifade etmektedir (Burka ve Yuen, 1983; Binder, 2000). Elbette yaşanan duygunun şiddeti bireyin erteleme davranışı sıklığı ve ertelenen görev veya işe göre değişiklik göstermektedir.

**Bilişsel Boyut:** Bireyin ulaşmak istediği hedef ile gerçekte sergilemiş olduğu davranış arasındaki dengesizlik olarak ifade edilebilir (Ferrari, 1994; Blunt ve Pychyl, 2000). Bireyin birçok bilişsel değişkeni erteleme davranışı ile ilgilidir. Bu bileşenlerden bazıları zamanla ilgili inançlar, irrasyonel inançlar ve dışsal yüklemeler olarak sıralanabilir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998).

**Davranışsal Boyut:** Davranışsal boyut bireyin yapması gereken görev veya işin tamamlanmasının gerekenden daha fazla zaman alması ya da çok uzun sürmesi olarak tanımlanabilir (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Birey bazı nedenlerden dolayı iş yapması gereken zamanı yapmıyor veya geciktiriyor. Davranışsal boyut bir nevi zaman kaybı olarak da ifade edebilir.

Duygusal bileşen cinsiyet ve sınav kaygısıyla ilişkiliyken, bilişsel bileşen bağlanma sınılları ile davranışsal bileşen ise erteleme davranışının sıklığı ve çalışma davranışının miktarı ile ilişkilidir (Kandemir, 2010).

### **2.2.2. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar**

Erteleme davranışının sergilenme nedenlerine bakıldığında birçok farklı neden yer almaktadır. Bundan dolayı ertelemeyi tek boyutla açıklayabilmek oldukça zor olacağı gibi kavramı anlamlandırmada da eksiklik olacaktır. Ayrıca yapılan çalışmalara da bakıldığında erteleme davranışı farklı şekillerde ve farklı kuramlar açısından açıklandığı görülmektedir.

Bu bölümde de erteleme kavramını açıklayan belli başlı kuramlara yer verilerek açıklamalar yapılacaktır.

#### **2.2.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım**

Freud ve Freud ekolüne sahip çalışmacılar tarafından kullanılan kaçınma kavramı erteleme tanımına karşılık gelmektedir. Psikoanalitik yaklaşımı ertelemeyi açıklarken bireyin yapmak istemediği veya kaçındığı görevin egoyu tehdit ettiği için gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bireyde meydana gelen kaygı durumu egonun sahip

olduğu savunma mekanizmalarını açığa çıkardığı ifade edilmiştir. Çünkü nevroitik davranışlarına sahip bireyler gevleri, sorumlulukları ve gevleri yerine getirmekten çok kaçmayı tercih etmektedir. Kaçınma kavramı, savunma mekanizmasının bir sonucu ortaya çıktığı ifade edildiği için bu durumun oluşmasında çevresel faktörler ve etkiler büyük ölçüde etkilidir. Aile, arkadaşlar, toplumsal sorumluluklar gibi durumlar bu etkiler arasında sayılabilir.

#### **2.2.2.2. Psikodinamik Yaklaşım**

Psikodinamik yaklaşım erteleme kavramını açıklarken bireyin erken çocukluk dönemindeki yaşantılara atıf yapmaktadır. Bireyin özellikle yaşamış olduğu erken çocukluk dönemi yaşantıları, travmaları, aile ilişkileri, stres biçimleri ileriki dönemdeki erteleme davranışlarını etkilediği ifade edilmiştir. Bu yaklaşım aynı şekilde bilindişi gerçekleşen zihinsel faaliyetlerin de bireyin davranışlarının etkilediğini ifade etmektedir. Psikodinamik yaklaşım bireyin görevlerini yerine getirmemesi sonucunda bireyde meydana gelen içsel sıkıntılar olarak da ifade edilebilir.

#### **2.2.2.3. Davranışçı Yaklaşım**

Davranışçı yaklaşım, uyarıcı-davranış arasındaki ilişki üzerine kurulmuş bir yapı olduğunu biliyoruz. Davranışçı yaklaşımın temelindeki ödül, ceza, pekiştirenler, güdü ve motivasyon eksikliği davranışları etkilemektedir. Bundan dolayı davranışçı yaklaşım erteleme kavramını açıklarken bireyin eski yaşantılarındaki pekiştirmeler sonucunda oluştuğunu ifade etmiştir. Yani erteleme davranışı sergileyen bir ğrenci varsa bunun sebebi öğrencinin geçmişteki başarılı ertelemeleri, erteleme sonucu yeterli ceza ile karşılaşmamış olması veya erteleme davranışı ile elde ettiği doyumun daha fazla olmasıdır. Davranışçı yaklaşıma göre birey hoşlanmadığı, zevk almadığı ve doyum elde etmediği bir davranışı sergilemek istemez. Ayrıca birey son anda yaptığı eylemde başarılı olduğunda ve bundan dolayı herhangi bir ceza ya da uyarı almadığından veya az aldığından dolayı erteleme davranışını sergilemede ısrarcı olmaktadır. Yine kaçma veya kaçınma kavramı erteleme davranışının sergilenmesinde etkili olmaktadır.

#### **2.2.2.4. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım**

Bilişsel-davranışçı yaklaşım davranışlarımızda ve duygularımızda çevrenin etkilerinden bahsedip bilişsel yapımızın da bu süreçte aracı rolünü üstlendiğinden bahsedilmiştir. Bilişsel-davranışlar ertelemeyi ifade ederken gerçekçi olmayan korkular ve bireyin kendine dönük eleştirilerinden kaynaklandığı ifade etmektedirler. Bu yaklaşım



erteleme davranışının oluşmasında katı istekler, büyütme, rahatsızlığa dayanamama ve suçlama kavramlarını etkili olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca erteleme davranışının sergilenme sebeplerini akılcı olmayan inanışlar ve mükemmeliyetçilik olarak da ikiye ayırabiliriz. Katı istekler; bireyin görev öncesinde olmasını istediği koşullarda ısrarcı olması olarak ifade edebiliriz. Büyütme; katı istekler yerine gelmediğinde birey bu durumun görevleri olumsuz etkileyeceğine inanır ve bunu aşırı şekilde abartırlar. Rahatsızlığa dayanamama; katı istekle gerçekleşmediğinden dolayı birey bu duruma katlanamayacağı düşüncesine kapılıp görev ve işleri erteleyebilmektedir. Suçlama; bu kavram bireyin kendisini, başkaları veya genel hayat koşullarıyla ilgili olabilir.

### **2.2.3. Erteleme Davranışının Nedenleri**

Erteleme davranışının meydana gelmesinde birçok etken rol oynamaktadır. Ertelemeye neden olan etkenlerden bazıları; başarı veya başarısızlık korkusu, aşırı mükemmeliyetçilik, işin beraberinde getirdiği yük ve onay görme kaygısı olarak sıralanabilir (Dryden, 2000). Bu durumlar bireyin görevlerini yerine getirmede aksaklıklar çıkmasına neden olmaktadır. Ertelemeye neden olan diğer nedenlerden biri de yapılacak işin yeterince sevilmemiş olmasıdır. İsteksizce ve sevmeyerek yapılacak olan bir iş ya ertelenerek yapılamamaya veya işte başarısız olmaya neden olacaktır. Erteleme davranışına sebep olan bireysel etkenlerden bazıları bireyin tembel olması, disiplinsiz olması ve zaman kontrolünü sağlayamamasıdır (Burka ve Yuen, 1992).

Ertelemenin davranışının meydana gelmesindeki önemli unsurdan biri de görevin bireye çekici gelmemesidir. Bireyin hoşuna giden veya yapmaktan zevk aldığı bir iş veya görev varken birey hoşuna gitmeyen, sıkıcı bir işi yapmak istemeyecektir. Hoşuna gitmeyen, sıkıcı bir işi yapmasını beklemek de çok mantıklı olmayacaktır. Ayrıca bireyin bir işi veya görevi ertelemekten tam zamanında yapması için o işe veya göreve karşı olumlu güdülenmenin sağlanması, isteklendirilmesi ve motive edilmesi gerekmektedir. Çünkü bireylere erteleme nedeni sorulduğunda bireyler, erteledikleri davranışla açık bir şekilde ilgilenmediklerini, onun yerine başka bir işle vakit harcadıklarını dile getirmişlerdir (Kandemir, 2010).

Erteleme davranışının oluşmasına diğer bir etken de ertelenen işin sonucunda elde edilecek olan şeyin belirsizliğidir. Erteleme davranışı amacın belirsiz olduğunda artış gösterir ve bireyin alışkanlıklarıyla ilgili bir olgudur (Tracy, 2002). Birey, bir işe fayda elde etmek için çaba ve enerji harcar. İşten elde edeceği şey ne kadar belirsizse erteleme

davranışı sergileme ihtimali o kadar yüksektir. Bir işin yapılma süreci eğer bireyin alışkanlıklarını bozuyorsa birey o işi olabildiğince erteler veya hiç yapmaz.

Kısaca erteleme davranışına neden olan sebepler; zaman yönetiminde yaşanan zorluk, disiplinsizlik, benlik saygısı, kaygı, kişilik özellikleri, motivasyon, beklentiler ve başarısızlık korkusu ve daha birçok neden sıralanabilir. Aynı zamanda erteleme düşük başarının önemli bir sebebidir (Wesley, 1994). Elbette bu erteleme davranışı sadece başarı yönünden değil birçok açıdan bireyin yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bireylerin büyük bir kısmı bu durumdan rahatsız olduklarını ama bu davranışı bir türlü bırakamadıklarını dile getirmişlerdir. Fakat yok sayılmayacak kadar çoğunluktaki bireyler de sergiledikleri erteleme davranışından rahatsız olmayıp alışkanlık haline getirmişlerdir.

#### **2.2.4. Erteleme Davranışının Sonuçları**

Erteleme davranışının sergilenmesi sonucunda bireyde bazı olumsuz durumlar oluşmaktadır. Erteleme davranışının yaratmış olduğu olumsuzlukların kişisel etkileri olduğu kadar sosyal etkileri de olmaktadır ve bireyde bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan olumsuzluk meydana getirmektedir (Sarioğlu, 2011). Birey erteleme davranışının getirdiği olumsuzlukları görmesine ve bir daha yapmayacağım demesine rağmen her seferde aynı hareketi sergilemeye devam ederler. Bu durum bir yerde kısır döngü oluşturmaktadır. Bir yerden sonra da erteleme davranışı alışkanlık haline almaktadır.

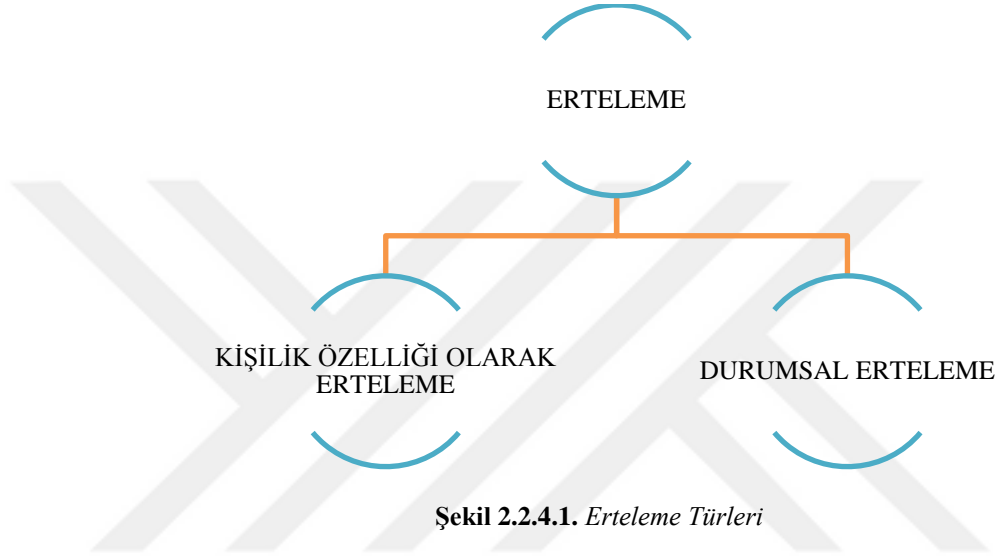
Bireyde erteleme davranışı sergilendikten sonra meydana gelen bazı durumlar şunlardır; kaygı, üzüntü, depresyon, inkâr etme, bahane üretme, gerçeği çaptırtma, sinirlenme, bıkkınlık, pişmanlık, çaresizlik, kendini suçlama, fırsatların kaçması, başarı ilerlemesinin yavaşlaması veya durması, kişiler arası ilişkinin bozulması gibi birçok içsel ve dışsal problemler sıralanabilir.

Araştırmacılar genelde bireyin erteleme davranışı sergilendikten sonra olumsuz etkiler, sonuçlar olduğunu gösterse de bazı araştırmacılar davranışın olumlu sonuçlanabileceğini ifade etmişlerdir (Eerde-Van, 2003; Tice ve Baumeister, 1997; Lay, 1986; Pychyl, Morin ve Salmon, 2000). Bundan çıkarılabilecek bir sonuç da aslında bireylerin bu kadar çok erteleme davranışı sergiliyor olmaları davranıştan rahatsızlık duymadıklarını göstermektedir. Sergilenen bir davranış sonucunda büyük bir yıkıntı, kaygı, üzüntü, depresyon, pişmanlık veya çaresizlik yaşayan bir birey normal şartlarda aynı davranışı bir daha sergilememelidir. Fakat sürekli aynı davranışını sergileyen bir birey ya davranış sonunda bir olumsuzluk yaşamıyor ya da birey için sorun yaratan bir olumsuzluk

yaşamıyordur.

### 2.2.5. Erteleme Türleri

Literatüre bakıldığında erteleme kavramının sınıflandırılmasında birçok farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunun nedeni aynı kavramın farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlendirmesi ve yeni olgu ortaya koyma eğilimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum erteleme kavramının araştırılmasını ve net bir çerçeve çizilmesini zorlaştırmaktadır. Yine de erteleme kavramını iki ana başlıkta toplamak mümkün;



Şekil 2.2.4.1. Erteleme Türleri

Kişilik özelliği olarak erteleme kavramı literatürde kompulsif, sürekli, kronik ve işlevsel olmayan erteleme olarak da isimlendirilmektedir. Bu kavram çeşitli görevlerin ertelenmesini, başlangıcının geciktirilmesi veya yapılamaması gibi davranışların alışkanlık haline getirilmesini ifade etmektedir. Durumsal erteleme ise bireyin belirli bir alanda görevlerini geciktirmesi veya hiç yapmaması durumunu alışkanlık haline getirmeyi ifade etmektedir. Durumsal erteleme kavramıyla ilgili olarak en fazla araştırmalara konu olan ve yaygın olan türü akademik ertelemedir.

### 2.2.6. Akademik Erteleme

Akademik erteleme kavramı ile ilgili tek ve ortak bir tanım olmayıp araştırmacılar farklı tanımlar ile ifade etmişlerdir. Akademik erteleme kavramı genel anlamda akademik anlamdaki görevlerin ileriye atılması, aksatılması veya yapılmaması olarak tanımlanabilir. Akademik erteleme; bireyin yapması gereken akademik görevlerini zamanında yapmayıp, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar da bu görevi yapmamasıdır (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Solomon ve Rothblum (1984) akademik ertelemeyi sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili işler, katılım görevleri gibi temel akademik görevlerin

geciktirilmesi olarak tanımlamışlardır. Schouwenberg ve Lay (1995) 'in yaptığı bir tanımda akademik erteleme ödevin teslim tarihinden hemen önce yapılması, kitapları kütüphaneye vaktinden sonra verilmesi, ödevlerin geciktirilmesi ve sınava hazırlanılması gerekirken başka işlerle zaman harcanması olarak ifade etmektedir. Senecal, Julien ve Guay (2003) da akademik ertelemeyi, akademik görevlere başlamayı veya tamamlamayı geciktirme konusundaki irrasyonel bir eğilim olarak ifade etmişlerdir. Tanımlara bakıldığında akademik erteleme davranışının sadece dersi içi etkinliklerin geciktirilmesi veya yapılmaması olarak tanımlanmadığı görülmektedir. Kütüphanede alınan bir kitabın vaktinden geç verilmesinin de akademik erteleme kavramına dahil olması, akademik erteleme kavramının aslında kısıtlı bir alanı değil daha geniş bir alanı kapsadığını göstermektedir.

Bireyler akademik görevi zamanında ve eksiksiz olarak yapmak isteseler de bunu gerçekleştirmek için gerekli iç motivasyonu sağlamada sorun yaşamaktadırlar. Akademik erteleme davranışında bulunan bireyin, bu davranışı sergilemesinde elbette birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden en yaygını başarısızlık korkusu ve motivasyon eksikliğidir. Birey akademik görevlerini yerine getirirken her zaman başarı elde edemez. Bundan dolayı birey görevi yerine getirip başarısız olmaksızın görevi yapmayı veya tam yapmayarak sonucunu da bu duruma bağlayarak kendisini rahatlatma eğilimindedir. Böylelikle akademik görevindeki başarısızlığını bir nedene bağlamış olur. Ayrıca birey yapmak zorunda olduğu akademik görevini yapmasında yardımcı olacak motivasyon veya güdüyü bulamadığı zaman görev bir nevi işkenceye dönüşmektedir. İçsel veya dışsal bir motivasyon ve güdüyle karşılaştığı zaman, birey kendinde görevi yapacak gücü bulabilir.

Elbette bireyin akademik görevi ertelemesine neden olan tek şey başarısızlık korkusu ve motivasyon değildir. Akademik erteleme davranışı sergilenme sebeplerine eklenmesi gereken diğer bir etkende akademik programın yeterliliği ve çevre etkisidir. Bireyin akademik görevlerini yerine getirmesi için çevresinden bireyi isteklendirici davranışlar sergilenmelidir. Bireyin görevini yerine getirme istediği yaratabilecek en önemli çevre elbette aile ve öğretmenlerdir. Ayrıca akademik erteleme davranışının sergilenmesine, akademik görevin hoş olmaması, itici gelmesi, kişinin düzensiz ve yetersiz olması gibi birçok neden eklenebilir.

Akademik erteleme davranışı sergilendikten sonra bireyde bazı olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bunlar; eğitimi bırakma veya düşük notlar almak (Semb, Glick ve Spencer, 1979), ödevin tarihinden sonra teslim etme (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988),

sınavlara zamanında çalışmama, az çalışma ve düşük performans elde etme (Beck, Koons ve Milgram, 2000; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), akademik stres (Sharma ve Kaur, 2011), kapasitesinin altında performans sergileme ve yüksek stres yaşama (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994), akademik yaşam doyumunun azalması olarak sıralanabilir. Akademik erteleme davranışı sonucunda oluşan olumsuzluklara bakıldığında akademik erteleme kavramının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Gerekli önlemlerin alınması hususu bu açıdan oldukça önem kazanmaktadır.

Akademik erteleme kavramından günümüz hastalığıdır diye ifade etmek yanlış olmayacaktır. Çünkü akademik erteleme kavramı hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu davranışı sergileyen birey oranının oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bireylerin akademik erteleme davranışı sergileme oranını düşürmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

### **2.2.7. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Çakıcı (2003), lise ve üniversite öğrencilerinin genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma 260 lise ve 287 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonunda genel erteleme ve akademik erteleme davranışının üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine oranla daha fazla sergiledikleri sonucu elde edilmiştir. Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca akademik başarı, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemeye önemli bir yordayıcı olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Toker (2014), bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisini ve bu etkinin kalıcılığı belirlemek arasında ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 13 deney ve 13 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azalttığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Düşmez (2013), akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme

davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkinliğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda akademik erteleme davranışlarını azaltmaya yönelik akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme eğitim programının erteleme davranışı üzerinde negatif-olumlu yönde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Saya (2015), akademik erteleme ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ve karar verme stillerinin akademik erteleme düzeyini yordayıp yordayamadığını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma toplam 482 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Çalışma sonunda akademik erteleme ve kaçınan karar verme stili ile akademik erteleme ve anlık karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, akademik erteleme ve rasyonel karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akkaya (2007), cinsiyet, yaş, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun akademik erteleme davranışını ne derecede yordadığını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 368 lisans öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, akademik başarı ve depresyonun akademik erteleme davranışını bir arada anlamlı olarak yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Uzun-Özer (2005), lisans öğrencileri arasında akademik erteleme davranışının ve lisans öğrencilerinin, dönem ödevi hazırlama, sınavlara hazırlanma, haftalık okuma ödevlerini tamamlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevleri ve genel olarak okul etkinlikleri alanlarında erteleme davranışının yaygınlığını cinsiyet farkı göz önünde bulundurularak incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 784 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar şunlardır; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla erteleme davranışı sergilemektedir. Ayrıca, erteleme davranışının en sık sergilendiği alanların, sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama alanlarında olduğu, okulla ilgili idari işler, katılım görevleri ve okulla ilgili genel görevler alanlarında ertelemenin daha az olduğu sonucu da elde edilmiştir. Buna ek olarak, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Son olarak, öğrencilerin erteleme davranışı olası sebeplerini ortaya koymak amacıyla yapılan faktör analizi sonuçları, erteleme davranışının olası sebeplerinin başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, tembellik ve kontrol edilmeye karşı isyan olduğunu göstermiştir.

Beswick, Rothblum, Mann (1988), özsaygı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. 245 üniversite öğrencisi araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın sonunda özsaygı ile akademik erteleme arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış olup erkek ve kız öğrenciler arasında bir farklılık elde edememişlerdir.

Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin (1992), erteleme sıklığı ile sosyal odaklı mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 131 üniversite öğrencisi üzerine uygulanmıştır. Araştırma sonunda erteleme sıklığı ile sosyal mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Schouwenburg (1992), erteleme eğiliminin nedenlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 278 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik görevlerini erteleme nedenlerini başarısızlık korkusu ve işten nefret etmek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), akademik erteleme eğiliminde özerklik ve öz-düzenlemenin rolünü incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 498 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda erteleme eğilimi ile depresyon ve aksiyete arasında pozitif yönde, benlik saygısı ile negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Orpen (1998), akademik erteleme eğiliminin nedenlerini ve sonuçlarını saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmayı lise öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Çalışma sonunda erteleme eğilimi ile dışsal motivasyon arasında pozitif yönde, içsel motivasyon, akademik tutum ve akademik performans arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademik erteleme eğilimiyle amaç yönelimi ve öğretmen tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna da ulaşmıştır.

Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck (1998) erteleme eğiliminin nedenlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmayı 546 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin akademik erteleme nedenlerinin altında %31,2 başarısız olma korkusu, %13,6 toplum tarafından onaylanmama korkusu ve %8,5'nin ise işin çekici olması nedenlerinin yattığı sonucu elde edilmiştir.

Fee ve Tangney (2000) duygusal yaşantıların kronik erteleme eğilimi ile olan ilişkisi incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 86 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda kronik erteleme eğilimine sahip olan

bireylerin suçluluk duygusu yaşamadıkları ve utanma duygusunun kronik erteleme eğiliminin duygusal bileşenin önemli bir ögesi olduğunu gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fritzsche, Young ve Hickson (2003) akademik erteleme eğilimi ile yazılı ödevlerdeki başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonunda ödevleri erteleme eğiliminin ödev yazmanın sağladığı doyumun düşüklüğünden çok genel anksiyete ve yazılı ödevden duyulan kaygı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik erteleme eğilimi, geri bildirim alındısı ve dönem ödevi yazmadaki başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Ackerman ve Gross (2005) öğretmen tarafından seçilen etkinliklerin özelliklerinin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 198 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin düzeyine uygun olarak açıklamaları yapılan, ilgi çeken, farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren, sosyal norm olarak algılanan ve ödüllendirilen akademik görevlerin daha az ertelendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin uygun ödevler seçerek akademik erteleme eğilimi düzeyini düşürebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pychyl ve Binder (2004) üniversite öğrencilerinin ertelemeyi devam ettiren düşünce örüntülerini değiştirmek, suçluluk ve kaygı duygularını azaltmak ve yapılan işi basamaklaştırıp iş yükünü hafifleterek öğrencilere yardımcı olmak ve böylece üstesinde gelebilme duygusu kazandırmak amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda üyelere uygulanan ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kong (2010) lisans ve lisan üstü öğrencilerin akademik erteleme ve belirsizliğe tahammül arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonunda belirsizliğe tahammülü düşük olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sudler (2014) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcısı olarak mükemmeliyetçilik ve hayal kırıklığına tahammülsüzlük değişkenlerini ele almıştır. Yapılan çalışma sonunda mükemmeliyetçilik ve hayal kırıklığına tahammülsüzlük ile akademik erteleme arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalara bakıldığı zaman akademik erteleme kavramının bireyler arasında oldukça yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik erteleme davranışının meydana



gelmesinin altında birçok sebep yatmaktadır ve her bireyde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Bundan dolayıdır ki araştırmacılar akademik erteleme kavramını tanımlarken farklı boyutlarda incelemiş ve açıklamalarda bulunmuşlardır.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma; lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerilerini, akademik erteleme davranışlarını ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi içeren ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel model olarak ifade edilmektedir ve bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Karasar'a göre (2007) araştırmada tarama modelleri herhangi bir durumu değiştirmeden, olanı olduğu biçimiyle tanımlamaya çalışma çabasıdır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde bulunan ortaöğretim düzeyinde (liselerde) öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin "İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezi" şeklinde kodlanarak ifade edilmesinin üç sebebi bulunmaktadır. Bunlar: (1) Veri toplama araçlarının uygulaması için alınacak izinde kolaylık sağlanması. (2) Çalışma grubunun görüşlerini daha rahat ifade edebilmesinin sağlanması. (3) Araştırma sonucunda elde edilen bulguların her hangi bir etiketlemeye meydan vermemesinin sağlanmasıdır.

Araştırma evreninde (özel okullar ve özel eğitim okulları dahil) 28 ortaöğretim (lise) kurumu bulunmaktadır. Evrende toplam 2143 öğrenci yer almaktadır (Bkz. EK-6). Araştırmanın çalışma grubu evrende yer alan 5 lise türünden tesadüfi örnekleme yöntemi yardımı ile seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış toplam 492 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre dağılımları Tablo 3.2.1' de yer almaktadır. ÖSYM'nin yayınlamış olduğu okul türleri tablosunda ortaöğretim kurumları 15 farklı türe ayrılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada alanyazında ortaöğretim kurumlarından toplumun beklentisi ve bakış açısı ile bu kurumlarının öğrenci kabul puanları göz önünde bulundurularak 5 türü araştırma kapsamına alınmıştır. Lise

türlerinin 5'e indirgenmesinin temel nedeni çalışmanın daha anlaşılır olmasını sağlamak, çalışmayı daha düzenli hale getirmek ve çalışmanın daha rahat yorumlanabilmesini sağlamaktır.

**Tablo 3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Lise Türleri Dağılımı**

Araştırma Kapsamına Alınan Lise Türleri	n	%
Anadolu Liseleri	96	19,5
Mesleki ve Teknik Liseler	169	34,3
Özel Liseler	76	15,4
İmam Hatip Liseleri	59	12,0
Sosyal Bilimler Liseleri	92	18,7
<b>Toplam</b>	<b>492</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2.1' de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 492 lise son sınıf öğrencisi 5 farklı lise türünde öğrenime devam etmektedir.

Araştırma örneklemini teşkil eden öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 3.2.2' de verilmiştir.

**Tablo 3.2.2. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam
Cinsiyet	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>					
	N	242	250				492
	%	49,2	50,8				100
Aile Sosyo-Ekonomik Düzey	<b>1603 Lira ve Altı</b>	<b>1603-3206 Lira Arası</b>	<b>3206-5616 Lira Arası</b>	<b>5616 Lira ve Üzeri</b>			
	N	143	177	136	36		492
	%	29,1	36,0	27,6	7,3		100
Anne Eğitim Düzeyi	<b>Okuma-Yazma Bilmiyor</b>	<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>	<b>Üniversite</b>	<b>Yüksek Lisans</b>	
	N	11	163	150	110	47	11
	%	2,2	33,1	30,5	22,4	9,6	2,2
							100

Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans		
N	7	109	136	131	97	12	492	
%	1,4	22,2	27,6	26,6	19,7	2,4	100	

**Tablo 3.2.2'nin devamı**

**Not:** Aile sosyo-ekonomik düzeyi 2018 yılındaki asgari ücret ve katları olarak alınmıştır.

Tablo 3.2.2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 492 öğrencinin % 49,2'sini kadın öğrenciler, %50,8'ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan 492 lise son sınıf öğrencisinin aile sosyo-ekonomik düzeyleri; % 29,1'i 1603 lira ve altı, %36'sı 1603-3206 lira arasında, % 27,6'sı 3206-5616 lira arası ve % 7,3'ü 5616 lira ve üzeri şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan lise son sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde; % 2,2'si okuma-yazma bilmiyor, % 33,1'nin ilkökul düzeyinde okul okuduğu, % 30,5'nin ortaokul düzeyinde okul okuduğu, % 22,4'ünün lise düzeyinde okul okuduğu, % 9,6'sının üniversite düzeyinde okul okuduğu ve % 2,2'sinin yüksek lisans düzeyinde okul okudukları şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Yine çalışma grubunu oluşturan lise son sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde; % 1,4'nün okuma yazma bilmiyor, % 22,2'sinin ilkökul düzeyinde okul okuduğu, % 27,6'sının ortaokul düzeyinde okul okuduğu, % 26,6'sının lise düzeyinde okul okuduğu, % 19,7'sinin üniversite düzeyinde okul okuduğu ve % 2,4'ünün yüksek lisans düzeyinde okul okudukları şeklinde sıralandığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır. Çalışma grubunun uyguladığı kişisel bilgi formu ve ölçeklere ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından literatür incelenerek geliştirilen bir formdur (Form için bkz. Ek-1). Altı sorudan oluşan bu form ile öğrencilerin cinsiyet durumu, aile sosyo-ekonomik düzeyi, anne eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve öğrenim görülen okulun türünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

### 3.3.2. Üstbiliş Becerileri Ölçeği

Araştırma kapsamında lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerini belirlemek amacıyla Altındağ (2008) tarafından geliştirilen “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği” (Ölçek için bkz. Ek-2) kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak, ilgili alan yazın derinlemesine incelenmiştir. Senemoğlu tarafından oluşturulmuş olan “Bireyin Öğrenme Etkinliklerini Düzenlemesi İle İlgili Faktörleri gösteren modelden yola çıkılarak ölçeğin temeli atılmıştır. İş genişletilerek madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek maddelerinin hedef kitleye uygunluğu belirlemek amacıyla bir Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenine okutularak Türkçeye uygunluğu ve sadeleştirilmesi sağlanmıştır. Daha sonra uygulanacak hedef kitlelerden 10 kişiye maddeler sesli olarak okutularak anlaşılma kavramları düzenlenmiştir.

Daha sonra 65 maddeden oluşan madde havuzu 6 uzmanın görüşüne sunulmuş ve bu görüşler ışığında maddeler tekrar düzeltilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ön deneme formu 55 maddeden oluşan forma dönüştürülmüştür. Maddelerin cevapları “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5 dereceden uygun olanın seçilmesi istenmiştir. Maddeler deneme formuna kura yöntemiyle rastgele olarak yerleştirilmiştir. Ölçekte toplam 14 tane olumsuz madde kullanılmıştır. Olumlu maddelere verilen tepkiler “Kesinlikle Katılmıyorum” için 1, “Katılmıyorum” için 2, “Kararsızım” için 3, “Katılıyorum” için 4 ve “Tamamen Katılıyorum” için 5 puan değerlendirilirken, olumsuz maddelere verilen tepkilerin puanlanması “Kesinlikle Katılmıyorum” için 5, “Katılmıyorum” için 4, “Kararsızım” için 3, “Katılıyorum” için 2 ve “Tamamen Katılıyorum” için 1 puan olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca yapılan açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili alan yazın göz alınarak nihai ölçeği oluşturmak için faktör yükleri 0,44’ün üzerinde olan 30 madde seçilmiş ve 7’si olumsuz köke sahip olan 30 maddeden oluşan nihai ölçek oluşturulmuştur. Olumsuz maddeler 3, 8, 16, 20, 22, 24 ve 30. sorulardır.

**Tablo 3.3.2.1 Nihai Ölçeğe Ait İstatistikler**

N	239
Ortalama	112,22

<b>Ortalamanın Standart Hatası</b>	0,96
<b>Ortanca</b>	115,29
<b>Mod</b>	116
<b>Standart Sapma</b>	14,80
<b>Varyans</b>	218,98
<b>Çarpıklık</b>	-0,74
<b>Basıklık</b>	1,25
<b>Ranj</b>	90
<b>Alınan En düşük Puan</b>	60
<b>Alınan En Yüksek Puan</b>	150
<b>Güvenirlilik Katsayısı Cronbach Alpha</b>	0,94

**Tablo 3.3.2.1'in devamı**

Nihai ölçeğin kapsam geçerliliği ölçeğin kapsam geçerliği ilgili yazın taraması ve uzman görüşünün alınmasıyla sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği deneme uygulanmasından elde edilen verilen kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analiziyle test edilmiş olup ölçeğin yapı geçerliğinin istenen seviyede sağlandığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliği iç ölçüte dayalı olarak test edilmiştir. Alt grupla üst grup puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ölçeğin bu araştırma kapsamında 492 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yapılan uygulama için de güvenirlilik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı ölçeğin bütünü için .90 olarak tespit edilmiştir.

### **3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği**

Araştırma kapsamında lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyini belirlemek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” (Ölçek için bkz. Ek-3) kullanılmıştır.

Bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde de konuyla ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmış olup bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılarak 35 ifadeden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır. 35 maddeli taslak ölçeğin içerisinde öğrencilerin ödev/proje hazırlama, sınavlara çalışma, derslere düzenli olarak devam etme gibi okul yaşantılarında

yapmaları gereken görevleri zamanında yapıp yapmadıklarını içeren ifadeler yer almaktadır.

35 maddeden oluşan madde havuzu farklı disiplindeki öğretim elemanlarına dil ve içerik açısından değerlendirmek amacıyla verilmiş ve önerileri alınmıştır. Değerlendirme sonucunda bazı maddelerde değişiklikler, ifadelerin çıkarılması ve yeni ifadeler eklenerek 34 maddelik yeni bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu deneme formu 849 lise ve üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin deneme grubuna uygulanarak faktör analizi ve madde analizi yapılarak ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Tekrarlanan döndürme işlemleri sonrasında, hepsi akademik erteleme ifadesi içeren 19 maddeden oluşan iki faktörlü bir akademik erteleme ölçeği oluşturulmuştur. Elde edilen iki faktörden birincisi “erteleme”, ikinci faktör ise “düzenli ders çalışma alışkanlığı” olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %37,350 ve döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da %41,884 olmasından dolayı ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle anket tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, “beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “beni tamamen yansıtmıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtmıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir.

Son olarak akademik erteleme ölçeğinin bu araştırma kapsamında çalışma grubuna alınan öğrencilerden elde edilen verilerin güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ölçeğin bütünü için .74 olarak tespit edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma sürecinde uygulanacak olan anket için üniversite aracılığıyla Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler (Ek-4) alındıktan sonra, veri toplama aracı

araştırmacı tarafından ilgili okullardaki lise son sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına uygun olarak ve sayđı çerçevesinde uygulanmıştır.

### 3.5 Verilerin Analizi

Veri toplama araçları bilgisayar ortamında SPSS 22.00 paket programına; “Üstbiliş Becerileri Ölçeği”, “Akademik Erteleme Ölçeği” puanlanarak ve kişisel bilgi formu sayısallaştırılarak aktarılmıştır. Toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde de yine SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında eksik doldurulmuş 12 ölçek iptal edilmiş ve analizler 492 ölçek üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ikili ve çoklu karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Veri analizinde öncelikli olarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorov Smirnov Testine başvurulmuştur. Tablo 3.5.1’de görüldüğü üzere, veri setlerinin normal dağılım özelliği göstermediğinin anlaşılması üzerine yapılacak analizlere parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir.

Bu bağlamda;

- Üstbiliş Becerileri Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyetlere göre farklılaşma durumu “Mann Whitney U Testi”
- Üstbiliş Becerileri Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeğinden elde edilen puanların, araştırma kapsamında 5’li likert tarzında araştırmacı tarafından hazırlanan yargılara verilen cevaplara göre farklılaşma durumu “Kruskal Wallis-H” testi ile belirlenmiştir.
- Üstbiliş Becerileri Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği puanları arasındaki ilişki “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analiz” yöntemlerinden yararlanılarak karşılaştırma yapılmıştır.

**Tablo 3.5.1.** Üstbiliş ve Akademik Erteleme Ölçekleri Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	n	z	P
Üstbiliş	492	,090	,000
Akademik Erteleme	492	,106	,000



### 3.6. Verilerin Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin yorumlanmasında Tablo 3.6.1’de verilen değer aralıklarından yararlanılmıştır.

**Tablo 3.6.1.** Değer Aralıkları Tablosu

Değer Aralıkları	Değer İfadesi
4,21-5,00	Kesinlikle Katılıyorum
3,41-4,20	Katılıyorum
2,61-3,40	Kararsızım
1,81-2,60	Katılmıyorum
1,00-1,80	Kesinlikle Katılmıyorum

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçlarına katılımcılar tarafından verilen cevaplarla ilgili istatistik yöntemleri ile karşılaştırılmış ve sonuçları açıklanmıştır.

#### 4.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri ve Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.1.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis ve Akademik Erteleme Puanları*

	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	SS
Üstbilis	492	1,00	5,00	3,27	,65
Akademik Erteleme	492	1,00	5,58	3,10	,64

Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere çalışma grubu kapsamındaki lise son sınıf öğrencilerinin; üstbilis beceri puanlarının aritmetik ortalaması 3,27 ve bu puana ait standart sapma değeri de 0,65 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının aritmetik ortalaması ise 3,10 ve bu puanın standart sapma değeri de 0,64’tür.

Üstbilis Becerisi ve Akademik Erteleme ölçeğindeki puan aralığı 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir. Bu duruma göre lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis beceri düzeylerinin 3,27 aritmetik ortalama ile teorik ortalamanın (3,00) üstünde olmasına rağmen; bu puanın yer aldığı değerler aralığı (2,61-3,40) dikkate alındığında; öğrencilerde üstbilis kullanma becerileri düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Yine Tablo 4.1.1’de görüleceği üzere lise son sınıf öğrencilerinin; akademik erteleme puanlarının aritmetik ortalaması 3,10 ve bu puana ait standart sapma değeri de 0,64’tür. Akademik erteleme ölçeğindeki puanlama aralığı da “1,00 ve 5,00” arasındadır. Buna göre lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranış puanları teorik ortalamanın (3,00) üstündedir. Fakat yine bu puanın yer aldığı değer aralığı (2,61-3,40) dikkate alındığında öğrencilerdeki akademik erteleme davranışının da genel olarak orta seviyede bulunduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki kadın ve erkek öğrencilerinin üstbilis puan ortalamaları ile bu

puanlar arasındaki farka uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.1** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbilmiş Beceri Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	x	p
Üstbilmiş	Erkek	250	251,55	,423
	Kız	242	241,28	

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki erkek öğrencilerin üstbilmiş beceri puan ortalamaları (251,55) kadın öğrencilerin üstbilmiş beceri puan ortalamalarından (241,28) daha yüksektir. Ortalama arası farka uygulanan Mann-Whitney-U testi sonuçları, bu puanlar arasında 0,05 yanılma düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

### 4.3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular

**Tablo 4.3.1** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	x	p
Akademik Erteleme	Erkek	250	267,46	,001
	Kız	242	224,84	

Tablo 4.3.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan erkek öğrencilerin akademik erteleme konusundaki puan ortalamaları (267,46) kadın öğrencilerden (224,84) daha yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları öğrencilerdeki akademik erteleme konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir ( $p<0,05$ ).

#### 4.4. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri Puanlarının Aile Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerinin aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Üstbilis Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	x	sd	P
Üstbilis	1603 lira ve altı	143	210,04	3	,003
	1603-3206 lira arası	177	260,02		
	4809-5616lira arası	136	257,35		
	5616lira ve üzeri	36	283,88		

Tablo 4.4.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 5616 lira ve üzeri aile gelirine sahip öğrencilerin üstbilis beceri puanları (283,88) en yüksek, 1603 lira ve altı aile gelirine sahip öğrencilerin (210,04) ise üstbilis beceri puanları en düşük düzeydedir. Aile sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin üstbilis becerileri konusunda aile sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir ( $p < 0,05$ ).

#### 4.5. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışının aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.5.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Aile-Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	x	sd	p
<b>Akademik Erteleme</b>	1603 lira ve altı	143	240,29	3	,556
	1603-3206 lira arası	177	245,29		
	3206-5616lira arası	136	246,22		
	5616lira ve üzeri	36	278,19		

Tablo 4.5.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 5616 lira ve üzeri aile gelirin e sahip öğrencilerin akademik erteleme puanları (278,19) en yüksek, 1603 lira ve altı aile gelirin e sahip öğrencilerin (240,29) ise akademik erteleme puanları en düşük düzeydedir. Aile sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin akademik erteleme konusunda aile sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

#### **4.6. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbil iş Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular**

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbil iş becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.6.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.6.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Üstbil iş Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	x	sd	p
<b>Üstbil iş</b>	Okuma-yazma bilmiyor	11	224,86	5	,698
	İlkokul	163	243,42		
	Ortaokul	150	249,49		
	Lise	110	256,45		
	Üniversite	47	243,80		

**Tablo 4.6.1.'in devamı**

Tablo 4.6.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan lise düzeyinde eğitim görmüş anneye sahip öğrencilerin üstbilis beceri puanları (256,45) en yüksek, yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüş anneye sahip öğrencilerin (185,00) ise üstbilis beceri puanları en düşük düzeydedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin üstbilis becerileri konusunda aile sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

#### **4.7. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular**

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının anne eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.7.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.7.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

<b>Değişkenler</b>	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Akademik Erteleme</b>	Okuma-yazma bilmiyor	11	302,00	5	,434
	İlkokul	163	234,49		
	Ortaokul	150	255,60		
	Lise	110	250,91		
	Üniversite	47	228,46		
	Yüksek Lisans	11	277,82		

Tablo 4.7.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okuma-yazma bilmeyen anneye sahip öğrencilerin akademik erteleme puanları (302,00) en yüksek, üniversite düzeyinde eğitim görmüş anneye sahip öğrencilerin (228,46) ise akademik erteleme puanları en düşük düzeydedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin akademik erteleme konusunda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.8. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.8.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Üstbilis Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	X	sd	p
Üstbilis	Okuma-yazma bilmiyor	7	223,29	5	,626
	İlkokul	109	235,10		
	Ortaokul	136	259,11		
	Lise	131	241,56		
	Üniversite	97	255,08		
	Yüksek Lisans	12	205,21		

Tablo 4.8.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ortaokul düzeyinde eğitim görmüş babaya sahip öğrencilerin üstbilis beceri puanları (259,11) en yüksek, yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüş babaya sahip öğrencilerin (205,21) ise üstbilis beceri puanları en düşük düzeydedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin üstbilis becerileri konusunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.9. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.9.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.9.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	x	sd	p
Akademik Erteleme	Okuma-yazma bilmiyor	7	330,86	5	,100
	İlkokul	109	249,11		
	Ortaokul	136	265,32		
	Lise	131	235,77		
	Üniversite	97	221,59		
	Yüksek Lisans	12	278,75		

Tablo 4.9.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okuma-yazma bilmeyen babaya sahip öğrencilerin akademik erteleme puanları (330,86) en yüksek, üniversite düzeyinde eğitim görmüş babaya sahip öğrencilerin (221,59) ise akademik erteleme puanları en düşük düzeydedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin akademik erteleme konusunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

#### **4.10. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilmiş Beceri Puanlarının Eğitim Gördükleri Lise Türü Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular**

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilmiş becerilerinin eğitim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama farkı Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.10.1’de verilmiştir.



**Tablo 4.10.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Gördükleri Lise Türüne Göre Üstbilis Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	x	sd	p
Üstbilis	Meslek ve teknik liseler	169	207,41	4	,000
	Özel Liseler	76	268,96		
	Anadolu Liseleri	96	294,41		
	İmam Hatip Liseleri	59	248,87		
	Sosyal Bilimler Lisesi	92	248,24		

Tablo 4.10.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilerin üstbilis beceri puanları (294,41) en yüksek, Meslek ve Teknik Liselerde eğitim gören öğrencilerin (207,41) ise üstbilis beceri puanları en düşük düzeydedir. Eğitim görülen lise türü değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin üstbilis becerileri konusunda eğitim gördükleri lise türüne göre anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir ( $p < 0,05$ ).

#### **4.11. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Okudukları Lise Türü Değişkenine Göre Gruplanması Yoluyla Yapılan Analizlere İlişkin Bulgular**

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının eğitim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla puanlar arasındaki ortalama Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.11.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.1.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Gördükleri Lise Türüne Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	x	Sd	p
Akademik Erteleme	Meslek ve teknik liseler	169	236,43	4	,032
	Özel Liseler	76	260,45		
	Anadolu Liseleri	96	215,56		
	İmam Hatip Liseleri	59	276,06		
	Sosyal Bilimler Lisesi	92	266,81		

Tablo 4.11.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan İmam Hatip Liselerinde eğitim gören öğrencilerin akademik erteleme davranışı puanları (276,06) en yüksek, Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilerin (215,56) ise akademik erteleme davranışı puanları en düşük düzeydedir. Eğitim görülen lise türü değişkenine ilişkin öğrencilerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları öğrencilerin akademik erteleme konusunda eğitim görülen lise türüne göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ).

#### **4.12. Üstbilis Becerileri Ölçeği Toplam Puanları ve Akademik Erteleme Ölçeği Toplam Puanlarının Değişkenler ve Kendi Aralarındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Üstbilis becerileri ölçeğinin toplam puanları ve akademik erteleme ölçeği toplam puanlarının değişkenlerle ve kendi aralarında olan ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi Tablo 4.12.1.’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.1. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları**

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>P</b>
<b>Üstbilis</b>			
<b>Aile Sosyo-ekonomik Düzey</b>	492	,15**	,001
<b>Üstbilis</b>			
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	492	,01	,831
<b>Üstbilis</b>			
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	492	,02	,728
<b>Üstbilis</b>			
<b>Lise Türü</b>	492	,13**	,003
<b>Akademik Erteleme</b>			
<b>Aile Sosyo-ekonomik Düzey</b>	492	,04	,333
<b>Akademik Erteleme</b>			
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	492	,01	,770
<b>Akademik Erteleme</b>			
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	492	-,08	,062
<b>Akademik Erteleme</b>			
<b>Lise Türü</b>	492	,07	,115

Tablo 4.12.1. incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis beceri puanları ile aile sosyo-ekonomik düzeyi ( $r=,15^{**}$ ) ve lise türü arasında ( $r=,13^{**}$ ) pozitif yönlü manidar korelasyonel ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Yine Tablo 4.12.1'e görüldüğü üzere lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis beceri puanları ile anne eğitim düzeyi ( $r=0,10$ ) ve baba eğitim düzeyi ( $r=0,16$ ) arasında pozitif yönlü fakat zayıf korelasyonel ilişkiler bulunmaktadır. Akademik erteleme davranışı ile aile sosyo-ekonomik düzeyi ( $r=,044$ ) ve anne eğitim düzeyi ( $r=,013$ ) arasında pozitif yönlü zayıf ilişkiler bulunmaktadır. Akademik erteleme davranışı ile baba eğitim düzeyi arasında ( $r=-,084$ ) negatif yönlü bir korelasyon bulunmaktadır. Akademik erteleme davranışı ile lise türü arasında ise ( $r=,071$ ) pozitif yönlü korelasyonel bir ilişki bulunmaktadır.

Son olarak lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis toplam puanları ile akademik

erteleme toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.12.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.2.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Toplam Puanları İle Akademik Erteleme Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	n	r	p
Üstbiliş	492	,180**	,000
Akademik Erteleme			

Tablo 4.12.2.’de görüldüğü üzere incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerin üstbiliş beceri puanları ile akademik erteleme davranış puanları arasında ( $r=,18^{**}$ ) pozitif yönlü korelasyonel bir ilişki olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerilerinin ve Akademik Erteleme Davranışları Sergilemelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerini kullanma düzeyleri ile akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üstbilis becerisinin yani kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilmeleri lise son sınıf öğrenciler arasında orta düzeyde çıkmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulguya iyimser olarak yaklaşmak mümkündür. Ancak üstbilis becerilerini kullanma düzeylerinin lise son sınıf öğrencilerinde yüksek düzeyde çıkması istenilen durumdur. Bu durum öğrencilerin üstbilis becerilerini kullanma düzeylerinin arttırılmak için çalışmalar yapılması gerektiğini işaret etmektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin orta düzeyde çıkması istenmeyen bir durumdur. Bundan dolayı akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin düşük düzeyde çıkması için gerekli çalışmalar yapılması gerektiğini işaret etmektedir.

##### 5.1.2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbilis Becerileri ve Akademik Erteleme Davranış Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada üstbilis becerilerine sahip olma bakımından lise son sınıftaki kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin üstbilis becerilerine sahip olmaları cinsiyet faktörüne göre değişmemektedir. Elde edilen bu sonuç aynı konuda yapılmış bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik içermekte; fakat bazı araştırma sonuçlarıyla da aykırılıklar göstermektedir.

Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) tarafından ortaöğretim matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, Doğan (2009) tarafından meslek liseleri öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, Öztürk-Ova (2011) tarafından güzel sanatlar lisesi

ve fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, Özsoy ve Kuloğlu (2017) tarafından majör depresif bozukluk ve panik bozukluk hastaları üzerinde yapılan bir çalışmada, Aykut, Karasu ve Kaplan (2016) tarafından özel eğitim öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada ve son olarak Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) tarafından ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada tıpkı bu araştırmada olduğu gibi üst biliş becerilerini kullanma bakımından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak elde edilen bu sonuç Nazik, Sönmez ve Güneş (2014) tarafından üniversitede okuyan hemşirelik öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmayla, Adıgüzel ve Orhan (2016) tarafından üniversite hazırlık öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışma, Altındağ (2008) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmayla, Arıcan-Demir (2013) tarafından 5. sınıf öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmayla, Memiş ve Arıcan (2013) tarafında 5. Sınıf öğrencilerini üzerine yapılan çalışmayla Gül, Özay-Köse ve Sadi-Yılmaz (2015) tarafından biyoloji öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmayla, Kacar ve Sarıçam (2015) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmayla, Tüysüz (2013) tarafından üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan çalışmayla, Karanlı (2015) tarafından ilköğretim dönemindeki ergenler üzerinden yapılan çalışmayla ve Demir ve Özmen-Kaymak (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmayla zıtlık göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak çalışma gruplarının farklı yaş gruplarından oluşmaları, eğitim düzeylerinin farklı seviyede olmaları ve kültürel değişkenlerin cinsiyetlere yüklemiş oldukları farklı rollerin etkileri bulunduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışı sergilemelerinde kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Çakıcı (2003), Kandemir (2010), Sarıoğlu (2011), Arslan (2013), Gürültü (2016), Çetin (2016) ile benzerlik göstermektedir. Ancak yine bu sonuç Yiğit ve Dilmaç (2011) tarafından yapılan çalışma ile zıtlık göstermektedir. Genel olarak anlamlı farkın oluşmasında elbette kültürümüzdeki cinsiyet rollerini ve sorumluluklarını göz ardı etmemek gerekir. Bu sonuçtan kadınların erkeklerden görev ve sorumlulukları yerine getirmede daha özenli olduğunu söyleyebiliriz.

### **5.1.3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri ve Akademik Erteleme Puanlarının Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Gruplanması Yoluyla Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada üstbilis becerilerine sahip olma bakımından lise son sınıf öğrencileri aile gelir düzeylerine göre gruplandığında aralarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin üstbilis becerilerine sahip olmaları aile sosyo-ekonomik düzeyi faktörüne göre değişmektedir ve ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinin artması bireyin üstbilis becerilerine sahip olma düzeylerini de arttırmaktadır diyebiliriz.

Elde edilen bu sonuç Karşlı (2015) tarafından ilköğretim dönemindeki ergenler üzerinde yaptığı çalışmayla, Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) tarafından ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmayla ve Baloğlu ve Demir (2017) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar ile zıtlık göstermektedir. Elde edilen sonucun bu çalışmalarla farklılık göstermesinde çalışma grubunun yaşadığı bölgedeki genel gelir düzeyleri, yaş düzeyleri ve kültürel farklılıkların etkili olduğu öngörüsünde bulunulabilir.

Araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışı sergilemelerinde aile sosyo-ekonomik farklılıklar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Kandemir (2010), Tanrıku (2013) ile benzerlik göstermektedir. Ancak elde edilen bu sonuç Gürültü (2016) tarafında yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir. Sonuçların farklılık göstermesi çalışma grubunun farklılık göstermesi, bölgenin gelir gider durumu oranı ve bölgesel kültürel farklılıklar sıralanabilir. Ayrıca bu çalışmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin aile-sosyo ekonomik düzeylerinin sayısal olarak birbirinden oldukça farklı olmaları da elde edilen sonucu etkilemektedir.

### **5.1.4. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Üstbilis Becerilerinin ve Akademik Erteleme Davranışları Sergilemelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerine sahip olmasında anne ve baba eğitim düzeylerinin farklılıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin üstbilis beceriye sahip olmalarında anne ve baba eğitim düzeyleri etkili olmamaktadır. Elde edilen bu sonuç Nazik, Sönmez ve Güneş (2014) tarafından üniversitede hemşirelik bölümünde eğitim gören öğrencileri üzerinde

yapılan çalışmayla, Karlı (2015) tarafından ilköğretim dönemindeki ergenler üzerinde yapılan çalışmayla, Sarpkaya, Arıkan ve Kaplan (2011) tarafından ilköğretim matematik öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmayla, Baloğlu ve Demir (2017) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmayla, Gürültü (2016) tarafından yapılan çalışmalar ve Öztürk-Ova (2011) tarafından güzel sanatlar lisesinde ve fen lisesinde eğitim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Fakat yine elde edilen sonuçlar Demir ve Özmen-Kaymak (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada üstbiliş kullanma düzeyi bakımından anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunması durumu ile zıtlık göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışı sergilenmesinde anne ve baba eğitim düzeylerinin farklılıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Kandemir (2010), Arslan (2013) ile benzerlik göstermektedir. Tanrıku (2013) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi açısından zıtlık gösterse de baba eğitim düzeyi açısından benzerdir. Oran (2016), Yiğit ve Dilmaç (2011) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi açısından benzerlik gösterse de baba eğitim düzeyi arasında zıtlık göstermektedir. Elde edilen sonuçların farklılık göstermesi çalışmanın uygulandığı çalışma grubu, annelerin ve babaların kendilerini geliştirme durumları ve ailenin konumunun etkili olduğu öngörüsünde bulunulabilir.

#### **5.1.5. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Lise Türü Düzeylerine Göre Üstbiliş Becerilerinin ve Akademik Erteleme Davranışları Sergilemelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerine sahip olmasında okudukları lise türleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4.10.1. incelendiğinde Anadolu liselerinde eğitim gören öğrencilerin üstbiliş becerileri düzeyleri açısından en yüksek puana sahip olduğu görülürken, meslek ve teknik liselerin en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrencinin üstbiliş becerisi sergilemesinde okudukları lisenin türüne göre değişmektedir. Elde edilen bu sonuç Adıgüzel ve Orhan (2016) tarafından üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmayla, Kacar ve Sarıçam (2015) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada mezun oldukları liseler türleri ve Öztürk-Ova (2011) tarafından güzel sanatlar lisesi ve fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmayla zıtlık göstermektedir. Elde edilen sonucun farklılık göstermesinde eğitim görülen okulun düzeyi



ve seviyesi, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eğitim gördükleri okulların kalitesinin etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışı sergilemesinde okudukları lise türleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Sarıoğlu (2011), Ekinci (2011), Gürültü (2016), Yiğit ve Dilmaç (2011) ile benzerlik göstermektedir. Ancak elde edilen bu sonuç Çetin (2016) ile zıtlık göstermektedir. Elde edilen sonuçlardaki farklılıklara okulların eğitim düzeylerindeki farklılıklar ve okullardaki farklı disiplin düzeylerinin olması etkili olabilir.

#### **5.1.6. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri Ölçeği Toplam Puanları, Akademik Erteleme Ölçeği Toplam Puanları ve Diğer Değişkenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonlara bakıldığında bireyin üstbilis becerileri kullanma düzeyleri akademik erteleme davranışları, aile-sosyo ekonomik düzeyleri, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri ve öğrenim gördükleri lise türleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik erteleme davranışı sergilemelerinde üstbilis becerileri, aile-sosyo ekonomik düzeyleri, anne eğitim seviyesi ve öğrenim gördükleri lise türü arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ancak baba eğitim düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışma grubunun üstbilis becerileri kullanma düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olması aslında beklenmeyen bir durum olmakla birlikte oldukça ilgi çekicidir. Bu durumdan akademik erteleme davranışının aslında olumsuz ve kötü bir şey olmadığı sonucunu çıkartabiliriz. Çünkü üstbilis becerisi yüksek bir birey kendi zihinsel süreçlerini kontrol edebilen, yaptıklarının ve sürecin farkında olan bir birey olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayıdır ki bireyin akademik erteleme davranışı sergilemesinde kendince mantıklı bir açıklaması olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca bireyin akademik erteleme davranışı sonucunda meydana gelebilecek durumlara hazırlıklı olduğu söylenebilir.

Diğer dikkat çeken bir nokta ise öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile aile sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi ve lise türleri arasında pozitif yönlü bir ilişki varken baba eğitim düzeyi ile negatif bir ilişki olmasıdır. Bu sonuçtan öğrencinin baba eğitim düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının azalacağı çıkarımında bulunulabilir. Bu durum eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocuklarına görev ve işleri yerine getirme

hususunda daha disiplinli davrandığı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Lise son sınıf öğrencilerinde üst biliş becerisi kullanma beceri düzeyleri orta derecede olup üstbiliş kullanma beceri durumlarını arttıracak, bununla birlikte akademik erteleme davranış puanı da yine orta düzeyde olup akademik erteleme davranışı sergileme durumunu azaltacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin üstbiliş becerilerini etkili kullanabilmeleri seminerler, kurslar ve çeşitli bilgi paylaşımları yapılabilir.

Bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş beceriler ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiler cinsiyet, aile sosyo-ekonomik düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyleri ve lise türlerine göre ele alınarak incelenmiştir. Başka araştırmacılar üstbiliş ve akademik erteleme ile akademik başarı, öz yeterlik, öz saygı gibi daha farklı değişkenleri ele alarak çeşitli eğitim kademelerinde durumu değerlendirme amaçlı çalışmalar yapabilirler.

Bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde bulunan resmi Devlet okullarında yürütülmüştür. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı il ve bölgeler seçilebilir, özel ve devlet okullarındaki durumlar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Bu çalışmada akademik erteleme davranışı genel olarak olumsuz bir durum olarak ele alınmıştır. Ancak elde edilen bulgular üstbiliş becerisi ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuca dayalı olarak yeni çalışmalarda akademik erteleme davranışının olumlu etkileri de araştırma konusu olarak ele alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, D. S. ve Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics Of Procrastination. *Journal Of Marketing Education*, 27 (1), 5-13.
- Adıgüzel, A. ve Orhan, A. (2016). Öğrencilerin Üstbilis Beceri Düzeyleri İle İngilizce Dersine İlişkin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-14.
- Akbay, S. E., Gizir C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Bilis Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkaya, E. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik Ve Depresyonun Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar Dersinde Üstbilis Öğretim Stratejilerinin Etkisi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altındağ, M. (2008). *Öğrencilerin Yürütücü Bilis Becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcan-Demir, H. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbilis Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, A. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Karar Verme Stilleri İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Gaziantep.
- Ashman, A.F. ve Conway, R.N.F. (1997). *An Introduction To Cognitive Education*. New York: Routledge.
- Aşık, G. (2015). *Üstbilis Odaklı Problem Çözme Destek Programı Tasarım Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. K., Koçak, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışlarının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlilik İle Açıklanabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykut, Ç., Karasu, N. ve Kaplan, G. (2016). Özel Eğitim Öğretmen adaylarının Üstbilis Farkındalıklarının Tespiti. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 231-245.

- Baloğlu, N. ve Demir, M. F. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Aile İlişkileri ve Üstbiliş becerileri Arasındaki İlişkiler. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 30(8), 1891-1905.
- Baltacı, M., Akpınar, B. (2011). Web Tabanlı Öğretimin Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. ve Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How And Why People Fail At Self-Regulation*. Cambridge Massachusetts: Academic Press.
- Beauford, J. (1996). *A Case Study Of Adult Learners' Metacognitive Strategies In Factoring Polynomials Over The Integers*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), University Of Texas/Austin.
- Beck, B. L., Koons, S. R. ve Miligram, D. L. (2000). Correlates And Consequences Of Behavioral Procrastination: The Effects Of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem And Self-Handicapping. *Journal Of Social Behavior & Personality*, 15(5), 3-13.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1998). Psychological Antecedents Of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Binder, K. (2000). *The Effects Of An Academic Procrastination Treatment On Student Procrastination And Subjective Well-Being*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Carleton University, Canada.
- Brown, A.L. (1978). Advances In Instructional Psychology. Robert Glasser (Ed.), *Knowing When, Where And How To Remember: A Problem Of Metacognition* içinden (146-562). Washington D.C.: National Inst. Of Education.
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara R. A. ve Campione, J. C. (1983). Learning, Remembering And Understanding. P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* içinden (77-166). New York: John Wiley.
- Burka, J. B. ve Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About It*. New York: Addison-Wessley.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (1992). *Procrastination Habit*. Buenos Aires: Vergara.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç-Çakmak, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cardelle-Elawar, M. (1992). Effects Of Teaching Metacognitive Skills To Students With Low Mathematics Ability. *Teaching And Teacher Education*, 8(2), 190-121.
- Çakıcı, D. C. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. (2016). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.

- Demir, G. Ö. (2000). *A Model To Investigate Probability And Mathematics Achievement In Terms Of Cognitive And Effective Variables*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkinliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü (Dictionary of Education)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demir, Ö. ve Kaymak-Özmen, S. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 145-160.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 305-320.
- Desoete, A., Roeyers, H., Buysee, A. (2001). Metacognition And Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-447.
- Doğan, E. (2009). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri İle Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 48-54.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Erdemir Yayınevi.
- Duman, B. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Bilal DUMAN (Ed.), *Üstbiliş-Bilişsel Farkındalık* içinden (504-532). Ankara: Maya Akademi.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılci Duygusal Davranışci Yaklaşima Dayali Akademik Erteleme Davranışını Önleme Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Eerde-Van, W. (2003). Procrastination At Work And Time Management Training. *The Journal Of Psychology*, 137 (5), 421-434.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Fee, R. L. ve Tangney J. P. (2000). Procrastination: A Means Of Avoiding Shame Or Guilt? *Journal Of Social Behavior And Personality*, 15(5), 167-184.
- Ferrari, J. R. , Keane, S. M. , Wolfe R. N. ve Beck, B. L. (1998). Rhe Antecedents And Consequences Ofacademic Exuse Making: Examining Individual Differences In Procrastination. *Research In Higher Education*, 39(2), 199-215.

- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. ve Newbegin, I. (2005). Prevalance Of Procrastination In The United States, United Kingdom And Australia: Arousal And Avoidance Delays Amaon Adults. *North American Journal Of Psychology*, 7 (1), 1-6.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1976). The Nature Of Intelligence. L. Resnick (Ed.), *Metacognitive Aspects Of Problem Solving* içinden (231-236). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fritzsche, B. A. , Young, B. R. ve Hickson, K. C. (2003), Individual Differences In Academic Procrastination Tendency And Writing Success. *Personality And Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.
- Gage, N. L .ve Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology* (4. Baskı). Boston: Houghton Mifflin.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition In Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26 (1), 81-96.
- Gül, Ş., Özay-Köse, E. ve Sadi-Yılmaz, S. (2015). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 83-91.
- Gürültü, E. (2016). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. (2003). Not All Metacognition Is Created Equal. *New Directions For Teaching And Learning*, 2003(95), 73-79.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. Ve Skay, C.L. (1998). Procrastination In College Students: The Role Of Self-Efficacy And Anxiety. *Journal Of Counseling And Development*, 76(3), 317-325.
- Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Erşim tarihi: [08.03.2018], <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/metacogn.html>
- Işık, B., Şenyuva, E. (2009). Öğrenme Kuramları ve Hemşirelik Eğitimine Yansımaları. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 144-150.
- Jager, B., Jansen, M., Reezigt, G. (2005). The Development of Metacognition In Primary School Learning Environments. *School Effectiveness And School Improvement*, 16(2), 179-196.
- Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 137-152.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kapa, E. (2001). A Metacognitive Support During The Process Of Problem Solving In A Computerized Environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47(3), 317-336.
- Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbilgi Stratejilerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kirby, J. R. ve Ashman, A. F. (1984). Planning Skills And Mathematics Achievement: Implications Regarding Learning Disability. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 2(1), 9-22.
- Knaus, W. J. (1998). *Do It Now! Break The Procrastination Habit*. (2. Baskı). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Knospe, Y. (2017). *Writing In A Third Language A Study Of Upper Seondary Students' Texts, Writing Processes And Metacognition*. (Doktora Tezi). Umeå University/Department Of Language Studies, Umeå.
- Kong, B. (2010). *Academic Procrastination And Tolerance Of Ambiguity Among Undergraduate And Graduate Students*. (Doktora Tezi). Chicago School Of Professional Psychology, Chicago.
- Kouhou, S. (2013). *Bridging Cognitive Control, Access To Consciousness And Metacognition: Toward An Application To Schizophrenia*. (Doktora Tezi). Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati, Trieste-İtalya.
- Kramarski, B., Mavarech, Z.R., Arami, M. (2002). The Effects OF Metacognitive Instruction On Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 225-250.
- Küçük Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching Metacognitive Strategies To 6th Grade Students*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H. (2011). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (7. Baskı). Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi* içinden (81-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Lay, C. H. (1986). At Last, My Research Article On Procrastination. *Journal Of Research In Personality*, 20 (4), 474-495.
- Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics And Metacognition: What Is The Nature Of Relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Marge, J.J. (2001). *The Effect Of Metacognitive Strategy Scaffolding On Student Achievement In Solving Complex Math Word Problems*. (Doktora Tezi). University of California/ Riverside, CA.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress Inoculation Traininig*. New York: Pergamon Press.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbilgi Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1 (2013), 76-93.
- Milgram, N. N. ve Tenne, R. (2000). Personality Correlates Of Decisional And Task Avoidant Procrastination. *European Journal Of Personality*, 14 (2), 141-156.
- Milner, P. (2012). *A Metacognitive Perspective On Somatic Symptom Reporting*. (Doktora Tezi), The University Of Manchester, UK.

- Moslehpour, M. (1995). *Metacognition And Problem Solving Of College Students In Technology, Engineering, Mathematics And Humanities*. (Doktora Tezi), Missouri Üniversitesi, Columbia.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Nazik, F., Sönmez, M. ve Güneş, G. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Oran, S. (2016). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, Mersin.
- ÖSYM. Lise Türleri Tablosu. <http://www.osym.gov.tr/TR,2666/tablo-7-okul-turleri.html> (01.02.2018).
- Özer, B. (1998). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Ayhan HAKAN (Ed.), *Öğrenmeyi Öğretme* içinden (146-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, R. G. (2006). Uyarılmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 49-66.
- Özsoy, F. ve Kuloğlu, M. M. (2017). Major Depresif Bozukluk ve Panik Bozukluk Hastalarında Üstbiliş İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Journal Of Contemporary Medicine*, 7 (1), 42-49.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk-Ova, N. (2011). *Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri İle Fen Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Palincsar, A. S. ve Brown, D. A. (1987). Enhancing Instructional Time Through Attention To Metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Strateji Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Perkins, D. (1999). The Constructivist Classroom, The Many Faces Of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role Of Metacognitive Knowledge In Learning, Teaching And Assessing. *Theory Into Practice*, 41 (4), 219-225.
- Pychyl, T. A., Morin, R. W. Ve Salmon, B. R. (2000). Procrastination And The Planning Fallacy: An Examination Of The Study Habits Of University Students. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 15(5), 135-152.



- Pychyl, T. A. ve Binder, K. (2004). A Project-Analytic Perspective On Academic Procrastination And Intervention. H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl ve J. R. Ferrari (Ed.). *Counseling The Procrastinator In Academic Settings* içinde (149-165). Washington DC: American Psychological Association.
- Reeve, R. A. ve Brown, A. L. (1985). Metacognition Reconsidered: Implications For Intervention Research. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
- Riley, E. (2000). *The Effects Of Metacognition And Strategic Training Embedded In Cooperative Settings On Mathematics Performance Of At-Risk Students*. (Doktora Tezi). Walden University, Washington.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. Ve Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive And Behavioral Differences Between High And Low Procrastinators. *Journal Of Counseling Psychology*, 33(3), 387-394.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zeka ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, S., Önder, A., Karakelle, S. (2014). Üstbiliş, Zeka ve Metinden Öğrenme Performansı Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 39-54.
- Sarpkaya, G., Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Stratejilerini Kullanma Farkındalıkları İle Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 107-122.
- Sarıoğlu, F. A. (2011). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi İle Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saya, G. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schouwenburg, H. C. ve Lay, C. H. (1995). Trait Procrastination And The Big-Five Factors Of Personality. *Personality And Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition In Learning And Instruction: Theory, Research And Practice* içinde (3-16). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G. ve Moshman (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 4(4), 351-371.
- Schunk, D.H. *Educ Psychol Rev* (2008) 20: 463. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semb, G., Glick, D. M. ve Spencer, R. E. (1979). Student Withdrawals And Delayed Work Patterns In Self-Paced Psychology Courses. *Teaching Of Psychology*, 6(1), 23-25.
- Senecal, C., Julien, E. ve Guay, F. (2003). Role Conflict And Academic Procrastination: A Self-Determination Perspective. *European Journal Of Social Psychology*, 33(1), 135-145.

- Senecal, C., Lavoie, K. ve Koestner, R. (1997). Trait And Situational Factors In Procrastination: An Interaction Model. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 12(4), 899-903.
- Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation And Academic Procrastination. *Journal Of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (13. Baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shanahan, T. (1992). Reading Comprehension As A Conversation With An Author. M. Pressley, K. R. Harris ve J. T. Guthrie (Ed.), *Promoting Academic Competence And Literacy In School* içinde (129-148). San Diego: Academic Press.
- Sharma, M. ve Kaur, G. (2011). Gender Differences In Procrastination And Academic Stress Among Adolescents. *Indian Journal Of Social Science Researches*, 8(12), 122-127.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence Applied*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sudler, E. L. (2014). *Academic Procrastination As Mediated By Executive Functioning, Perfectionism And Frustration Intolerance In College Students*. (Doktora Tezi). St. John's University, New York.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/subasi.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm), Erişim Tarihi: 06.03.2018.
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Teong, S.K. (2002). The Effect Of Metacognitive Training On Mathematical Word-Problem Solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 46-55.
- TDK, (2018). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a5c0a752f0261.08490052](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a5c0a752f0261.08490052) (15.01.2018).
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study Of Procrastination, Performance, Stress And Health: The Cost And Benefits Of Dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Toker, B. (2014). *Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı*. (yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30' un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Tuckman, B. W. (1991). The Development And Concurrent Validity Of The Procrastination Scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51 (2), 473-480.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Yönelik Ütbiliş Düzeylerinin Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 157-166.
- Türkegün, N. (2017). *İyilik Dönemindeki İki Uçlu Bozukluk Tanılı Hastalarda İçerik Bakış, İçgörü, Üstbiliş ve Psikolojik Zihinliliğin İşlevsellik İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu Sağlık Bilimleri Üniversitesi/Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Ulu, C. (2011). *Fen Öğretiminde Araştırma Sorgulamaya Dayalı Bilim Yazma Aracı Kullanımının Kavramsal Anlama, Bilimsel Süreç ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Victor, A. M. (2004). *The Effects Of Metacognitive Instruction On The Planning And Academic Achievement Of First And Second Grade Children*. (Doctoral Thesis). Graduate College of the Illinois Institute of Technology/ Chicago, IL.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination And The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis, *Personality And Individual Differences*, 30(1), 149-158.
- Wellman, H. M. (1985). Metacognition, Cognition And Human Performance. D. L. Forrest-Pressley, T. Gary Waller, G.E. MacKinnon, (Ed.), *The Origins Of Metacognition* içinde. Orlando: Academic Press.
- Wesley, J. C. (1994). Effects Of Ability, High School Achievement And Procrastination Behavior On College Performance. *Educational Psychological Measurement*, 54 (2), 404-408.
- Yaycı, L. (2005). Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme). Betül Aydın (Ed.), *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi* içinde (1001-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaycı, L., Düşmez, İ. (2016). Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 80-101.
- Yiğit, R. ve Dilmaç B. (2011). Ortaöğretimde Öğrencilerinin Sahip Oldukları İnsani Değerler İle Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 159-178.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.

## EKLER

### Ek-1 Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Sevgili Arkadaşlar,

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve üstbiliş becerileri arasındaki ilişkiler konulu bir araştırma yapmaktayım. Lütfen, ölçekteki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak cevabınıza en uygun olan seçeneğin karşısına Çarpı İşareti (X) koyarak işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayın.

İlginiz için teşekkür ederim.

Mesut Fatih DEMİR

Ahi Evran Üniversitesi-

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

#### Cinsiyetiniz

Erkek ( ) Kız ( )

#### Sınıfınız

(1) (2) (3) (4)

#### Ailenizin sosyoekonomik düzeyi

1603lira ve altı ( ) 1603 - 3206 lira arası ( )

3206 – 4809 lira arası ( ) 5616 lira ve üzeri ( )

#### Annenizin eğitim düzeyi

Okuma-yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )

Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ( )

#### Babanızın eğitim düzeyi

Okuma-yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )

Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü( )

#### Eğitim Gördüğünüz Lisenin Adı (Lütfen Yazınız)

.....

## Ek-2 Üstbiliş Becerileri Ölçeği (ÜBÖ)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Hangi konuları kolaylıkla öğrenebileceğimi, hangilerini öğrenirken zorlanacağımı bilirim.					
2.Öğrenme gerçekleşmediğinde etkili olabilecek başka stratejileri araştırırım.					
3.Öğrenme sırasında bilgiyi hangi koşullarda öğrendiğimi, hangi koşullarda öğrenemediğimi belirlemede <u>zorlanırım</u> .					
4.Bir konuyu çalışmadan önce eleştirel bir biçimde düşünerek plan yaparım.					
5.Bir konuyu öğrenirken öğrenmede gerekli olan ortamı hazırlarım.					
6.Bir dersi öğrenirken kullandığım öğrenme stratejilerinin, başka hangi derslerde de işe yarayabileceğini bilirim.					
7.Öğrenmede kullandığım çalışma planımı yeniden gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparım.					
8.Öğrenme sırasında neyi ne kadar öğrendiğimi izlemeye pek zaman <u>ayırmam</u> .					
9.Bir konuyu öğrenirken kullandığım öğrenme stratejilerinin işe yaramadığı durumlarda yenilerini kullanırım.					
10.Öğrenme sırasında ne zaman yardım istemem gerektiğini bilirim					
11.Bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
12.Bir konuyu öğrenirken zamanı etkili kullanıp kullanmadığımı kontrol ederim.					
13.Bir konuyu öğrenirken sonuca ulaşmaya kadar dikkatimi sürdüreceğim biçimde koşulları düzenlerim.					
14.Bir konuyu ne kadar sürede öğreneceğimi bilirim.					
15.Öğrenme sırasında yaptığım hataları belirlerim.					
16.Bir konuyu öğrenirken hangi öğrenme stratejisini nasıl kullanmam gerektiğinin farkında <u>değilim</u> .					
17.Derse çalışırken kullandığım öğrenme stratejilerini gözden geçirip düzeltirim.					

18.Bir konuyu öğrenirken başarısız olduysam, başarısızlığın nedenlerini araştırırım.					
19.Öğrenme sırasında öğrenilen konular arasında anlamlı ilişkiler kurmak benim için önemlidir.					
20.Kendi öğrenme özelliklerime göre bir konuyu nasıl öğreneceğimi planlamakta <u>güçlük çekerim</u> .					
21.Öğrenme sırasında kullandığım öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını değerlendiririm.					
22.Öğrenmemi nasıl organize edeceğim konusunda pek bir fikrim <u>yoktur</u> .					
23.Konuyu iyi şekilde öğrenmeme yardımcı olacak kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı planlarım.					
24.Öğrenme sırasında karşılaştığım güçlüğü'n nedenini anlamada <u>zorlanırım</u> .					
25.Herhangi bir şeyi öğrenirken onu en etkili şekilde nasıl öğrendiğimi araştırırım.					
26.Ders çalışmaya başlamadan önce hangi öğrenme stratejisini kullanmam gerektiğini belirlerim.					
27.Zaman zaman öğrendiklerimi gözden geçirmeyi, neyi ne kadar öğrendiğimi belirlemek açısından önemserim.					
28.Yeni öğrenmelerimi düzenlerken önceki kazandığım deneyimlerden yararlanırım.					
29.Bir konuyu çalışmaya başlamadan önce o konuyla ilgili neler öğreneceğimi belirlerim.					
30.Metin veya öğrenme birimi ile ilgili önemli bilgileri ayırt etmede <u>zorlanırım</u> .					

### Ek-3 Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az Yansıtıyor	Beni biraz Yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen Yansıtıyor				
1	2	3	4	5				
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım			①	②	③	④	⑤
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm			①	②	③	④	⑤
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım			①	②	③	④	⑤
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır			①	②	③	④	⑤
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir			①	②	③	④	⑤
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım			①	②	③	④	⑤
7	Derslere hazırlanarak gelirim			①	②	③	④	⑤
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım			①	②	③	④	⑤
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim			①	②	③	④	⑤
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm			①	②	③	④	⑤
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim			①	②	③	④	⑤
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.			①	②	③	④	⑤
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım			①	②	③	④	⑤
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.			①	②	③	④	⑤
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.			①	②	③	④	⑤
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem			①	②	③	④	⑤
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum			①	②	③	④	⑤
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım			①	②	③	④	⑤
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim			①	②	③	④	⑤

## Ek-4 Ölçek Uygulama İzni



T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.6350268  
Konu: Mesut Fatih DEMİR'in  
Araştırma izni

28/03/2018

### VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21.03.2018 tarih ve 51936 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mesut Fatih DEMİR'in "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üsbiliş Becerileri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mesut Fatih DEMİR'in söz konusu anket araştırmasını, merkezdeki lise son sınıf öğrencilerine Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının ve okul yönetiminin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketlerin uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
28/03/2018

Adnan KAYIK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR  
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr  
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.EKİN V.H.K.İ.  
Tel: (0 386)2135150-1306  
Faks: (0 386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b00d-11eb-3192-bc33-3dea kodu ile teyit edilebilir.



## Ek-5 Ölçek Kullanma İzni



**Mesut Fatih Demir** <mesutfatihdemir@gmail.com>

24.12.2017 ☆

Alıcı: denizcigdemcak. ▾

Sayın Deniz Çığdem Çakıcı Yıldız "Akademik Erteleme Ölçeği" adlı ölçeğinizi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Nuri BALOĞLU hocamın danışmanlığında "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmamda atıf göstererek veri toplama aracı olarak kullanmak istemekteyiz. Uygulama izin yazınızla birlikte ölçeğinizi mail olarak göndermeniz bizleri mutlu edecektir.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Öğr. Mesut F. DEMİR

Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi



**Deniz Çakıcı** <denizcigdemcakici@gmail.com>

25.12.2017 ☆

Alıcı: bana ▾

Merhaba, tez çalışmanızda geliştirmiş olduğum Akademik Erteleme Ölçeği ni kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim. Deniz Çığdem Çakıcı



**Mesut Fatih Demir** <mesutfatihdemir@gmail.com>

24.12.2017 ☆

Alıcı: maltindag2003 ▾

Sayın Mustafa Altındağ "Yürütücü Bilis Becerileri Ölçeği" adlı ölçeğinizi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Nuri BALOĞLU hocamın danışmanlığında "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmamda atıf göstererek veri toplama aracı olarak kullanmak istemekteyiz. Uygulama izin yazınızla birlikte ölçeğinizi mail olarak göndermeniz bizleri mutlu edecektir.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Öğr. Mesut F. DEMİR

Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi



**Mustafa Altındağ** <maltindag2003@yahoo.com>

24.12.2017 ☆

Alıcı: bana ▾

Tabiki kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Mustafa ALTINDAĞ

## Ek- 6 Bimer Tarafından Alınan Evren Sayısı Hakkında Bilgi



### Sayın **MESUT FATİH DEMİR,**

T.C. Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER)' ne 30.05.2018 tarihinde yapmış olduğunuz 1800923412 sayılı başvurunuz 01.06.2018 tarihinde KIRŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ tarafından cevaplanmıştır:

Müdürlüğümüze Bimer kanalıyla gelen dilekçenize istinaden Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme şubesinin 01.06.2018 tarih ve 10739711 sayılı hazırlamış olduğu cevap yazısında;

"Müdürlüğümüze Bimer kanarıyla gelen, 1800923412 nolu dilekçe cevabı; İlimiz merkezinde ortaöğretim (lise) düzeyinde ( özel okullar ve özel eğitim okulları da dahil) 28 okul bulunmaktadır. Toplam ortaöğretim (lise ) öğrenci sayısı Merkez ilçede 8636, il geneli 13021'dir. Sadece lise son sınıfta okuyan Merkez İlçede 2143 öğrenci, il genelinde toplam 3264'tür." İfadesi yer almaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı, Soyadı** : Mesut Fatih DEMİR  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Kırşehir/03.10.1992  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**E-posta** : mesutfatihdemir@gmail.com

### **Eğitim Durumu**

**Lisans** : Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği  
**Yüksek Lisans** :AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

### **Mesleki Deneyim**

Başören (Yardımcı) İlkokulu (Şanlıurfa)/Sınıf Öğretmeni 2015-2018  
Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü (Kırşehir) 2018- Halen

### **Yayınlar:**

Baloğlu, N. ve Demir, M. F. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Aile İlişkileri ve Üstbiliş Becerileri Arasındaki İlişkiler. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 30(8), 1891-1905. ORCID Numarası: 0000-0001-7114-9775



**©2018-Mesut Fatih DEMİR**