



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİM DALI

**FARKLI FAKÜLTELERDE ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, AKADEMİK
ERTELEME VE ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ ETKİNİN İNCELENMESİ**

Felek DURMAZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Enes BELTEKİN

BİNGÖL – 2024



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİM DALI

**FARKLI FAKÜLTELERDE ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, AKADEMİK
ERTELEME VE ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ ETKİNİN İNCELENMESİ**

Felek DURMAZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Enes BELTEKİN

BİNGÖL – 2024

KABUL ve ONAY SAYFASI

T.C. Bingöl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Felek DURMAZER tarafından hazırlanan “*Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişilik Özellikleri, Akademik Erteleme ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki Etkinin İncelenmesi*” başlıklı tez, Bingöl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki Jüri tarafından bilimsel kalite ve içerik açısından değerlendirilerek “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.

Tez savunma tarihi: / / 2024

Jüri bilgileri

S.No	Unvan, Adı SOYADI	Üniversite	İmza
1			
2			
3			
4			
5			

ONAY

Bu tez, Bingöl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

..... / /

Prof.Dr.Bahri PATIR

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bingöl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “*Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişilik Özellikleri, Akademik Erteleme ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki Etkinin İncelenmesi*” başlıklı “**Yüksek Lisans**” tezimin içindeki bütün bilgi, veri, doküman, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kuralları içerisinde elde ettiğimi, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, elde edilen verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum / kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum verileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı ve bu çalışmanın özgün olduğunu **beyan ederim.**

Beyan edilen bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ettiğimi beyan ederim.

/ / 2024

Felek DURMAZER

Öğrenci

TEŞEKKÜR

“Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişilik Özellikleri, Akademik Erteleme ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki Etkinin İncelenmesi” adlı Yüksek lisans tezimin yapılmasının her noktasında desteğini esirgemeyen sayın danışmanım Doç. Dr. Enes BELTEKİN’e, değerli jüri üyelerime ve beni bu güne getiren bütün hocalarıma, eğitim ve öğretim hayatım boyunca hiçbir zaman desteğini esirgemeyen değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Felek DURMAZER

Bingöl-2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY SAYFASI	i
ONAY	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ	vii
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	2
2.1. Erteleme	2
2.1.1. Erteleme Türleri	2
2.1.2. Görevin Ertelenme Nedenleri.....	4
2.2. Akademik Erteleme.....	5
2.2.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri	7
2.2.1.1. Başarısızlık Korkusu	7
2.2.1.2. Mükemmeliyetçilik	7
2.2.1.3. Vicdanlı/Sorumlu Olma Yetersizliği.....	9
2.2.1.4. İsyankârlık.....	9
2.2.1.5. Heyecan Arayışı.....	9
2.2.2. Akademik Ertelemenin Önemi ve Sıklığı.....	10
2.3. Kişilik.....	11
2.3.1. Kişilik İle İlişkili Kavramlar.....	12
2.3.1.1. Mizaç.....	12
2.3.1.2. Karakter.....	13
2.3.1.3. Benlik	13
2.3.1.4. Kültür	14
2.3.1.5. Kimlik	14
2.3.2. Kişiliğin Oluşmasında Etkili Olan Faktörler	14
2.3.2.1. Genetik (Biyolojik) Faktörler.....	15
2.3.2.2. Aile.....	15
2.3.2.3. Sosyo-Kültürel Faktörler.....	16

2.3.2.4. Coğrafi Özellikler.....	17
2.3.2.5. Diğer Faktörler.....	18
2.3.3. Kişilik Farklılıkları ve Nedenleri.....	19
2.3.4. Beş Faktör Kişilik Modeli	19
2.3.4.1. Dışa Dönüklük	19
2.3.4.2. Yumuşak Başlılık.....	20
2.3.4.3. Öz Disiplin	20
2.3.4.4. Duygusal Denge.....	21
2.3.4.5. Deneyime Açıklık	21
2.4. Okuma.....	21
2.4.1. Okuduğunu Anlama.....	23
2.4.2. Okuma Stratejileri	23
2.4.2.1. Okuma Öncesi Stratejileri (Planlama ve Tahmin Etme).....	24
2.4.2.2. Okuma Sırası (Anı) Stratejileri (İzleme – Düzenleme).....	25
2.4.2.3. Okuma Sonrası Stratejileri.....	27
2.5. Üst Biliş.....	28
2.5.1. Üst Bilişsel Beceriye Sahip Olan Kişiler.....	29
2.5.2. Üst Bilişsel Beceriye Sahip Olmayan Kişiler.....	29
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	5
3.1. Araştırmanın Yöntem	5
3.2. Araştırmanın Amacı.....	5
3.3. Araştırmanın Önemi	5
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
3.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	31
3.6. Veri Toplama Araçları	32
3.6.1. Beş Faktör Kişilik Envanteri.....	33
3.6.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği.....	33
3.6.3. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	34
3.7. İstatistiksel Analizler	37
4. BULGULAR.....	30
5. TARTIŞMA.....	45
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKÇA	55

EKLER.....	67
Ek 1. Etik Kurul Raporu.....	67
Ek 2. Ölçek Formları	68
ÖZGEÇMİŞ.....	72

SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ

- ÜBOS** : Üstbilişsel Okuma Stratejileri
AEÖ : Akademik Erteleme Ölçeği
OKB : Obsesif-Kompulsif Bozukluk
% : Yüzde
n : Katılımcı Sayısı
ss : Standart Sapma
p : Anlamlılık Değeri
sd : Sıra Değeri
 \bar{x} : Aritmetik Ortalama
r : Korelasyon Kat Sayısı
MYO : Meslek Yüksekokulu

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılı.....	31
Tablo 3.2. Beş Faktör Kişilik Envanteri Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu.....	35
Tablo 3.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu.....	36
Tablo 3.4. Akademik Erteleme Ölçeği Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu.	36
Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarını yansıtan tanımlayıcı istatistiksel analizler.....	308
Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	30
Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının spor yapma değişkenine göre karşılaştırılması.	39
Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının etkinlik değişkenine göre karşılaştırılması.....	39
Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının fakülte değişkenine göre karşılaştırılması	40
Tablo 4.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının günlük kitap okuma süresi değişkenine göre karşılaştırılması.	41
Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının günlük ders çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması	42
Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları ile Kişilik Özellikleri Alt Boyutları ve Akademik Erteleme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi.	43

ÖZET

Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişilik Özellikleri, Akademik Erteleme ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki Etkinin İncelenmesi

Bu çalışma, Bingöl Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki etkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Bingöl Üniversitesinde 2023-2024 eğitim öğretim dönemimde farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya Spor Bilimleri Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören toplam 675 öğrenci katılmıştır. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak “anket yöntemi” kullanılmıştır. Anket formu dört bölüm ve toplam 64 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenlerle ilgili 6 ifade yer almaktadır. İkinci bölümde, 17 ifadeden oluşan “Beş Faktör Kişilik Envanteri” kullanılmıştır, üçüncü bölümde 22 ifadeden oluşan “ Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır, dördüncü ve son bölümde ise 19 ifadeden oluşan “Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)” kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık 0.05 düzeyinde değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmamız sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında analitik okuma ve pragmatik okuma stratejilerini iyi düzeyde kullandıkları, öz disiplin ve dışa dönük kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu, akademik erteleme düzeylerinin de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üst bilişsel okuma stratejilerinde cinsiyet, spor yapma durumu, kişisel gelişimi sağlayacak etkinlik, öğrenim görülen fakülte, günlük kitap okuma süresi ve günlük ders çalışma süresi değişkenlerinde, kişilik özelliklerinde cinsiyet ve günlük ders çalışma sürelerinde, akademik erteleme düzeylerinde de cinsiyet ve günlük ders çalışma süresi değişkeninde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Üst bilişsel okuma stratejileri ve kişilik özellikleri alt boyutları ile akademik erteleme düzeyleri arasında da pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik Özellikleri, Akademik Erteleme, Üstbilişsel Okuma Stratejileri

ABSTRACT

Investigation of the Effect between Personality Traits, Academic Procrastination and Metacognitive Reading Strategies of Students Studying in Different Faculties

This study aimed to investigate the impact among personality traits, academic procrastination, and metacognitive reading strategies of students from different faculties at Bingöl University.

The study's population comprises students from various faculties at Bingöl University during the 2023-2024 academic year. The study involved a total of 675 students from the Faculty of Sports Sciences, Faculty of Arts and Sciences, and Vocational School of Social Sciences. The "survey method" was used as the data collection tool in our research. The survey form consists of four sections and a total of 66 questions. The first section contains 8 statements related to demographic variables. The second section utilizes the "Five-Factor Personality Inventory," consisting of 17 statements, the third section uses the "Metacognitive Reading Strategies Scale," consisting of 22 statements, and the fourth and final section uses the "Academic Procrastination Scale," consisting of 19 statements. Results were assessed at a 95% confidence interval, with a significance level of 0.05.

In conclusion, based on the findings from our study, when examining the average responses of the students who participated in the research, it was observed that they utilized analytical and pragmatic reading strategies at a high level, had high levels of self-discipline and extraversion, and exhibited moderate levels of academic procrastination. A statistically significant difference was found among groups in metacognitive reading strategies with respect to gender, engagement in sports, participation in personal development activities, the faculty in which they studied, daily reading time, and daily study time. Similarly, for personality traits, there were statistically significant differences with respect to gender and daily study time. For academic procrastination, significant differences were identified with respect to gender and daily study time. A positive correlation was also found between the sub-dimensions of metacognitive reading strategies and personality traits and academic procrastination levels.

Key words: Personality Traits, Academic Procrastination, Metacognitive Reading Strategies

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi deneyimleri aracılığıyla bilinçli bir şekilde istenilen yönde davranış değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk 1979). En genel anlamıyla eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan 1996). Bu süreçte kazandığı bilgi, beceri, tutum ve davranışların yanında doğduğu, büyüdüğü ve yaşamakta olduğu toplumun kültürel yapısı da insanın yetişmesinde ve kişiliğinin oluşmasında etken olan faktörlerdir. İnsanoğlunun çocuk veya ergin olarak kendi kültüründe etkinlik kazanması ve eğitim süreci sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinçdışı şartlanmalar (Güvenç 1974) olarak tanımlanan kültürlemenin bir parçası olan eğitimi, bazı eğitimciler; "kasıtlı kültürleme süreci" şeklinde de ifade etmekte ve yaşam boyunca kendiliğinden, bilinçdışı ve bireysel olan öğrenmeleri "informal", amaçlı olarak yapılanını ise "formal eğitim" olarak adlandırmaktadırlar (Fidan 1996).

Bireyin içsel süreçler ve tutarlı davranış kalıplarından oluşan yapı kişiliği tanımlar (Burger 2006). Kişilik kavramının açıklanmasında; bireylerin farklılıklarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bir kişinin kişiliğinin belirlenmesi, onu diğerlerinden ayıran özelliklerin analiziyle gerçekleştirilebilir (Cüceoğlu 2000). Kişilik tanımlarından bir diğer önemli nokta ise, kişiliğin süreklilik özelliğidir. Bu durumda, kişinin zamanla benzeri durumlarda gösterdiği davranışların genellikle sabit kalacağını ifade eder (Burger 2006; Cüceoğlu 2000).

Akademik erteleme, okulla bağlantılı tüm etkinlik ve davranışları erteleme veya geciktirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme tüm eğitim-öğretim dönemlerindeki öğrencilerde görüldüğü gibi, tamamen kendi isteği ile dışarıdan eğitimlere katılan ya da yükseköğrenimini sürdüren öğrencilerde de görülmektedir (Schraw ve ark. 2007).

En genel şekliyle üst bilişsel stratejiler, planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerini kapsamaktadır (El-Kaomy 2004). Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmaya

yardımcı olmaktadır. İzleme ise, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesini strateji kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir.

İzleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Bir başka deyişle bu, farkında olarak okumaktır. Değerlendirme ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgilidir. Örneğin anlamamanın tam olarak gerçekleşmediği ve okuma amacına ulaşamadığını fark eden bir okuyucu, metni yeniden okuma sürecine girişebilir. Üst bilişsel okuma stratejileri bireylerin metinleri kavramasını, kavradıklarını değerlendirmesini ve motive edilerek okuma sürecine katkıda bulunmalarını sağlar (Emre 2019; Başaran 2013).

Bu konu oldukça önemlidir çünkü üniversite öğrencilerinin başarıları üzerinde birçok faktör etkilidir ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin anlaşılması, öğrenci başarısını artırmak için etkili stratejiler geliştirmenin anahtarı olabilir.

Ayrıca, farklı fakültelerdeki öğrencilerin bu konulardaki farklılıklarını anlamak da önemlidir. Örneğin, fen bilimleri öğrencileri ile sosyal bilimler öğrencileri arasında kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üstbilişsel okuma stratejileri açısından farklılıklar olabilir. Bu farklılıkların anlaşılması, farklı fakültelerde öğrencilere yönelik özel destek programlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu amaçla bu araştırmanın önemi, araştırmanın yapılacağı kurum ve kuruluşun varsa yetersiz kaldığı alanlar tespit edilmiştir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Erteleme

İnsanlar çoğu zaman sorumluluklarını ve yerine getirmeleri gereken işleri erteleyebilirler. Bunlar günlük hayatımızda tamir gerektiren musluk, ödenmesi gereken faturalar, verilmesi gerekli olan ya da acil gidilmesi gereken doktora gitme gibi şeyleri içerebilir. Benzer şekilde akademik yaşamda da yapılması gereken ödevler ya da projeler, çalışılması gereken sınavlar, kütüphaneye iade edilmesi gereken kitapların verilme süresi aksatılabilir. Zamana yayılan yükümlülükler ve yapılamaması gerekenler son ana gelince birey üzerinde pişmanlık, gerginlik, sıkıntı ve anksiyete gibi duygular yaratır. Böylece birey görev sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendisine sözler verir. Bu davranış türlerinin tümü erteleme davranışını tanımlar (Çelik 2014).

Erteleme, yaklaşık 120 yıl önce William James'in dikkatini çektiği psikolojik bir olgudur. Erteleme göstergeleri M.Ö.800'lü yıllara değin uzanmaktadır (Steel 2007). Toplum içinde sıkça görülen, stres ve anksiyeteye neden olan önemli bir sorun olsa da diğer psikolojik yapılar kadar deneysel ve kuramsal temelleri detaylı bir biçimde incelenmemiştir. Milgram, erteleme eğiliminin son yıllarda sıkça rastlanılan bir problem olduğunu, bu davranış biçiminin gelişmiş teknolojiye sahip, planlı ve programlı yaşamının önem arz ettiği topluluklarda daha fazla olarak rastlanıldığını ifade etmiştir (Milgram, 1992'den aktaran: Ferrari ve ark. 1995). Benzer bir şekilde De Simone sanayileşmenin gerçekleşmesinden önce toplumlarda erteleme kavramına benzer herhangi bir ifadenin olmadığını belirtmiştir.

Erteleme yönelik davranış biçimi, öz-yönetim becerisi eksikliği ve kendini kontrol edememe sonucunda belirli bir işi veya bir girişimi gönüllük esasına dayalı olarak zamanında yerine getirmeme tutumu olarak tanımlanır (Van Eerde 2000; Sirois ve Tosti 2012; Gagnon ve ark. 2016).

2.1.1. Erteleme Türleri

Bazı araştırmacılar, kendini değerlendirme testlerinin erteleme türlerini belirlemede yardımcı olduğu iddia edilmektedirler (Ferrari ve Effert 1989; Milgram ve ark. 1988;

Ferrari ve McCown 1994). Bu durumdan hareketle araştırmacılar erteleme kavramını dört başlıkta ele almışlar:

- Akademik Erteleme: Yapılması gereken akademik çalışmaların-işlerin son ana kadar ertelenmesidir (Solomon ve Rothblum 1984, Levison ve ark. 1998).
- Günlük Erteleme: Günlük yaşamda tamamlanması gereken görevleri yerine getirmekte zorluk yaşamak ve bu görevleri vaktinde gerçekleştirmemek (Milgram 1988; Lay 1986).
- Kararsal Erteleme: Bir konu hakkında zamanında karar vermede zorluk yaşama ve bu konuda yaşanan eksiklik hissi yaşamak (Effert ve Ferrari 1989).
- Kompülsif Erteleme: Bireyin yapmakla yükümlü olduğu işleri ve vermesi gereken kararları, zamanında yerine getirememesi olarak da ifade edilebilir (Ferrari 1991).

Ertelemeyi, işlevsel ve işlevsel olmayan olarak iki kategoriye ayıran Ferrari ve ark. (1995), işlevsel olmayan erteleme için önemli bir görevin tamamlanması için en uygun başlangıç noktası, tamamlanma ihtiyacının yoğun hissedildiği ve bu amaçla gsterine çabalarla ilgili mantıksız kişisel isteklerin olmadığı zaman olarak tanımını yapmışlardır. İşlevsel erteleme için ise önemli bir görev için uygun başlangıç noktası, tamamlanma ihtiyacının düşük olduğu ve bireysel olarak çok fazla çaba sarf edilen bir zaman olarak tanımlanmışlardır.

2.1.2. Görevin Ertelenme Nedenleri

Rothblum ve Solomon'a (1984) göre görevden kaçınma, görevin hoşnutsuzluk yarattığı durumlar, çoğunlukla ertelemeyi aktive etmektedir. Öğrenciler daha çok yöneldiği görevler onlara haz veren ve onları daha memnun eden görevlerdir. Çoğunlukla stresli, zor ve daha memnuniyetsizlik yaratan görevlerden kaçınma eğiliminde bulunurlar (Pychyl ve ark. 2000). Akademik erteleme %18-33'n genel olarak görevden kaçınma durumu açıklamaktadır (Milgram ve ark.1988). ve ertelemeye neden olan tek etmen de bu değildir.

Görev kaygısı, genelde davranışta başaramama korkusuyla birlikte gecikme ve yerine getirilmesi gereken işten- görevden kaçınma gibi duygusal bileşenlerle ilişkilendirilir (Schouwenburg 1995). Kaygı, özellikle renciler, çalışma ile ilişkilendirilen olumsuz

duygulardan kaçınmak için diğer etkinliklere yönelerek çalışmayı ertelemektedirler (Ferrari ve ark. 1995; McCown ve Johnson 1991), bu da akademik performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir Solomon ve Rothblum 1984 Öğrenciler arasında stres ve kaygı yaşayan bireylerin erteleme eğilimleri genellikle artmaktadır (Yuen ve Burka 1983).

Görev değeri, algılanan önem düzeyine göre, elde edilen değer veya görev, içsel değer in veya göreve yönelik ilişkinin olumsuz yönleri, görevin mevcut ve gelecekteki hedeflere olan katkısının değeri veya kullanımı konusundaki sorun, gider veya bu görev ile meşgul olmanın problemlili yanları, olarak dört unsurdan oluşmaktadır (Eccles ve ark. 1983). Elde edilen sonuçlar dahilinde genel değer sonuçları genel motivasyon sonuçlarını etkilediği görülmektedir (Wigfield ve ark. 1998). Öğrencilerin bazıları için erteleme davranışı; görev değerinin azalması, göreve ilginin azalması ve çıktılarına kısıtlı öncelik tanıma ile bağlantılı olabilmektedir.

Zaman baskısı, bir görevin bilincinde olma ve zorluk seviyesinin artırarak onu harekete geçiren şey baskıdır. Ancak, zaman baskısının ertelemeye etkisi göz önüne alındığında, zaman baskısı altındaki bireyin performansı olumsuz yönde etkilenebilir, böyle bir durumda bireyin görevi son dakikaya kadar ertelemesine neden olabilir (Knaus 2000). Özgüvenli öğrenciler, zaman baskısı altında son dakikaya kadar görevi yerine getirmenin yararlı olduğunu düşünebilmektedirler (Choi ve Chu 2005), ancak, belirli öğrencilerin kaygı ve stres düzeyleri yükseldiğinde, düşük yetenek algısıyla görevden kaçınma eğiliminde olabildikleri gözlemlenmektedir (Baumeister 1984).

2.2. Akademik Erteleme

Akademik erteleme, okul görevlerinin geciktirilmesi durumunu ifade eder. Bu davranış, bireylerin görevlerden kaçınması veya başarısızlık korkusuyla ortaya çıkabilir (Solomon ve Rothblum 1984). 1980'lerden bu yana, akademik erteleme üzerine çeşitli bakış açılarıyla çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu zaman dilimlerinde, bazı araştırmacılar ertelemeyi olumlu yönleriyle ele alırken, diğerleri olumsuz yönlerini vurgulamışlardır (Steel ve Klingsieck 2016).

Steel, akademik erteleme olarak, bireyin herhangi bir ders için planlanan çalışmasının bilinmesine rağmen istemli olarak geciktirilmesini tanımlamaktadır, bu durumda

çalışmanın beklenen sonucunun olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır (Steel 2007). Akademik erteleme, özellikle gençler arasında yaygın olan, akademik performanslarını olumsuz etkileyen ve zamanla notlarının düşmesine ve öğrencilerin stres yaşamasına yol açabilen bir sorundur. Bu bağlamda, akademik erteleme davranışının bireyin kendisini suçlu ve yetersiz hissetmesine neden olabileceği belirtilmektedir (Fee ve Tangney 2000; Saleem ve ark. 2015).

Akademik erteleme, genellikle bireylerin yeterli içsel motivasyona sahip olmaması sebebiyle ve konsantrasyonu bozan dış etkenlerin ya da içe kapanık psikolojik durumunun öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkilenmesinden kaynaklanır. Bu perspektifle, akademik görevlerin ve davranışlarının daha “mantıklı” nedenlere dayandığı veya daha anlaşılır olduğu fark edilebilir. Bu durumun tersine hem araştırmacı hem de uzman olmayanlar tarafından savunulan, görevlerini erteleme davranışı gösteren bireylerin kendini kendine düzenleme ve kendi kendini kontrol becerilerinin eksik olduğu ve erteleme davranışının mantıksız (usdışı) bir tercih olduğu yönünde kabul gören yaygın bir görüş bulunmaktadır (Steel 2007). Bir araştırmanın sonuçlarına göre; erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin genellikle sınavlara daha fazla zaman bulunmasına rağmen çalışmaya sadece yedi gün gibi kısa bir zaman diliminde başladıkları bilinmektedir. Ayrıca, son hafta çalışmaya başlayan kişiler arasında, öncesinde ertelemeye sıkça başvuranları daha önce hiç çalışmamış olmalarına rağmen büyük mücadele verdikleri de bulunmuştur (Steel ve ark. 2001).

Akademik erteleme davranışı öğrenci sendromu olarak da bilinir. Öğrencilerin yerine getirmesi gereken görevlerini ve çalışmalarını, teslim tarihine yakın zamanda teslim tarihine kadar olan zaman dilimi içerisinde hiçbir şey yapmayıp, daha sonra hızlı bir şekilde çalışmaya başlamaları şeklinde tanımlanır. Bu davranış tarzı, iş veya görevin, gerektiği gibi ve belli zaman dilimleri içinde tamamlansa bile, görevin fayda getireceği konusunda etkileyici ölçüde olmamasına sebep olmaktadır. Bazı öğrenci akademik erteleme davranışlarının olumsuz sonuçlarını fark etmektedirler. Bu nedenle, işlerini tamamlamak için oldukça erken bir bitirme tarihi belirlemek için son teslim tarihinden oldukça önce bir zaman dilimi belirlemektedirler. Bireylerin kendilerince belirledikleri bu göreceli zorunlu zamanından önce bitirme süreleri, son teslim tarihine göre harekete geçilerek bir plan ve program dâhilinde hareket etmenin en iyi çıktıları ortaya koyuyor olsa dahi, zamanını aksatma davranışını sergileyenlere nazaran çoğunlukla daha olumlu

sonuçlar elde edilmesine katkıda bulunur. Bu duruma rağmen öğrenciler, teslim için belirlenen son tarih öncesinde sürelerini doğru periyotlarla düzenlemediklerinden dolayı kendilerince yapılması gerekenler ile ilgili erken bir bitirme tarihi belirlemede de zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum ise akademik erteleme davranışları sergilenmesini destekleyecek şekilde göze çarpmaktadır (Ariely ve Wertenbroch 2002).

2.2.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri

2.2.1.1. Başarısızlık Korkusu

Erteleme eğiliminde olan insanlar, başarısızlıktan kaçınma korkusu ile motive olanlardır (Atkinson 1957), çünkü bu korku erteleme davranışının başlıca nedenlerindedir (Ferrari ve ark. 2004). Klasik olarak, başarısızlık kaygısı duygusal bileşenler olan utanç, suçluluk ve anksiyete ile ilişkilendirilmiştir. Bilimsel olarak ise başarısızlık korkusu, kişinin kendi beklentilerini ve başkalarının beklentilerini ve standartlarını karşılayamama endişesi olarak ifade edilmektedir (Solomon 1984; Rothblum, Harrington 2005). Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında erteleme davranışının toplam varyansı %25 iken (Rothblum ve Solomon 1984), yüksek lisans öğrencileri için bu seviye %95'e kadar çıkmaktadır (Onwuegbuzie ve Alexander 2007). Eğitim hayatının daha sonraki dönemlerinde yüksek beklentiler, görevden kaçınma ve bu beklentilere yetişememe korkusu yer değiştirmektedir (Pychyl ve ark. 2000). Başarısızlık korkusunun performans kaygısı, mükemmeliyetçilik ve özgüven yetersizliği ile de bağlantısı bulunmaktadır (Rothblum ve ark. 1986; Hewitt ve Flett 1991).

2.2.1.2. Mükemmeliyetçilik

Frost ve arkadaşları (1990) tarafından oluşturulan “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” mükemmeliyetçiliği altı farklı boyutta değerlendirir;

- Kişisel değerler; bireyin kendi için yüksek ölçütler belirlemesi
- Yönetim; bireyin önceliklerini belirleme eğilimi, önem sırasına göre önceliklerini düzenleme eğilimi,
- Ebeveyn beklentileri; bireyin ebeveynlerinin kendilerinden yüksek beklentilere sahip olduğu inancı,

- Ebeveynsel geribildirim; kişinin ebeveynlerinin çok sert ve eleştirici olduğu inancı,
- Eylemler hakkında şüphe; kişinin becerilerinden kuşku duyması,
- Hata yapma korkusu; hataların başarısızlık olarak algılanması ve hata yapma konusundaki aşırı endişe ile karakterize edilir.

Frost ve arkadaşları (1990), bu altı alt ölçeği kişilik ve psikopatoloji ölçümleriyle ilişkilendirmiştir. Bu durumda, kişisel değerler ve organizasyonla ilişkili erteleme arasında belirgin bir negatif ilişki bulunurken; ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi, eylemler hakkında kuşku duyma ve hata yapma korkusu önemli ölçüde başarısızlık korkusu, görevden kaçınma ve erteleme ile ilişkilendirilmiştir. Eylemler hakkında kuşku ve hata yapma korkusu alt ölçekleri ayrıca depresyon, anksiyete ve düşmanlık gibi duygusal sıkıntılarla da ilişkilendirilmiştir.

Hewitt ve Flett (1991), mükemmeliyetçiliği; Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik başkalarının kendisi hakkında yüksek beklentilerini karşılama kaygısı olarak tanımlanırken; kendine odaklı mükemmeliyetçilik, mükemmeliyet arayışı ve kişisel değerlerin yüksek olması olarak tanımlanır. Diğerleri odaklı mükemmeliyetçilik ise, bireyin kendisi tarafından diğer insanlar için yüksek standartlar oluşturulması olarak gruplandırılır. Kendine odaklı mükemmeliyetçilik, yüksek kişisel standartlar, kendine yönelik hayal kırıklığı, içsel eleştiri ve bireysel performans ölçütlerine odaklanma gibi özelliklerle birlikte, depresyon, anksiyete ve düşmanlık gibi duygusal sıkıntılar arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Ayrıca bu özellikler şizoid, kaçınan, pasif-agresif ve boardline kişilik bozukluklarıyla önemli bağlantılar taşımaktadır. Benzer şekilde sosyal odaklı mükemmeliyetçilik; obsesif-kompulsif bozukluk (OKB), depresyon, anksiyete, düşmanlık, paranoya ve fobileri içeren çok sayıda psikopatoloji ile ilişkilendirilmektedir. Diğerleri odaklı mükemmeliyetçilik, narsizim, diğer insanları suçlama, yüksek sosyal standartlar ve antisosyal kişilik bozukluğu (toplumsal ilişkilerden kaçınan) gibi üstünlüğe ilişkin yapılarla önemli ilişki içinde bulunmaktadır (Hewitt ve Flett 1991).

2.2.1.3. Vicdanlı/Sorumlu Olma Yetersizliği

Erteleme davranışına sebep olan Beş Büyük Kişilik Faktörü arasında olan “Sorumluluk Yoksunluğu” bunlardan yalnızca biridir (Flett ve ark. 1995). Sorumlu olma; yetkinlik, düzen, görev bilinci, başarı çabası, öz disiplin ve tedbirli olmaktan oluşan kişinin vicdani eylem niteliğidir (Costa ve McCrae 1992). Lisans öğrencileri arasında erteleme davranışı ve vicdanlı olma arasındaki ters ilişki (Lay 1997), yüksek erteleme eğilimin düşük vicdanlı olma düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.1.4. İsyankârlık

Düşmanlık ve karşı olma boyutunda erteleme ile ilişkilendirilir. Öğrenciler verilen bir görevi adaletsiz, haksız veya baskıcı bir durum şeklinde değerlendirdiklerinde o görevi erteleme eğilimi ortaya koymaktadırlar. Özellikle bireyin kendi zamanlamasına göre eylemlerini tamamlayamaması olarak tanımlanan özgürlük ihtiyacı, bu öğrencilerin belirli bir göreve ne zaman başlayacaklarını veya tamamlayacaklarını belirler (Burka ve Yuen 1983). Dışsal manipülasyonlara karşı olma eğilimde olan isyankâr bireylerin görevden kaçınmalarının nedeni onlara verilen işin kendilerine dayatıldığı düşündükleri ihtimalinin olmasındandır. Böylece öğrenciler ebeveyn, arkadaş ya da üstlerinin program, standart ve beklentileriyle karşılaştıklarında erteleme oluşmaktadır (Lay 1990; Ferrari ve ark. 1995).

2.2.1.5. Heyecan Arayışı

Heyecan arayışı, Beş Büyük Kişilik Faktörü'nden dışadönüklüğün bir özelliği olarak kabul edilir (Costa ve McCrae 1992), ve yeni deneyimler arayışıyla ve risk alma isteğiyle ilişkilendirilir. Erteleme davranışına yönelik heyecan arayışı, bir bireyin özellikle tek düze akademik görevlerden dikkatini başka bir tarafa çevirmesi olarak görülmektedir (Ferrari 2000) ancak bir görev ilgi çekici olarak düşünöldüğünde kişi onunla ilgilenmektedir (Dewitte ve Schouwenburg 2002). Erteleme, öğrencilerin karşılaştığı sınırlarla yüzleştiklerinde heyecanın bir türünü sunmakta ve böylece haz alınan performansla sonuçlanan kasıtlı gecikme kararının bir yansıması olmaktadır (Revelle 1997).

2.2.2. Akademik Ertelemenin Önemi ve Sıklığı

Üniversite öğrencilerinin zamanlarının yaklaşık %30-%60'ını kapsayan erteleme yaygın bir davranış olduğu bilinmektedir (Nutter-Upham ve ark. 2011). Ayrıca lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, akademik görevleri lisans öğrencilerinden daha fazla erteledikleri iddia edilmektedir (Onwuegbuzie 2000). Erteleme davranışının yüksek düzeyde olması fiziksel sağlık, akademik performans ve psikolojik iyi olma hali üzerinde olumsuz etkileriyle endişeye sebep olmaktadır (Glick ve ark. 2014). Ertelemeye eğilimi gösteren öğrenciler, fiziksel hastalık ve stres belirtilerini daha fazla sergilerken diyet ve uyku gibi sağlıklı yaşam davranışlarıyla daha az ilgilenmektedirler (Sirois 2004). Düşük yetenek algısına sahip bireylerde erteleme eğilimi artarken, yeterlik algısı yüksek olan bireyler görevlerini önceden tamamlamaktadırlar (Pychyl ve ark. 2012).

Bu sonuçların olası bir açıklaması, bazı insanların anksiyete oluşturan düşüncelerden, öz değerlendirmelerden, korkulardan ve kaygı yaratan deneyimlerden kaçınmak için ertelemeye başvurduğunu göstermektedir. Bu çalışmalardan yola çıkarak, ertelemenin duygusal düzenleme sürecine katkıda bulunduğu savunulmaktadır (Sirois ve Pychyl 2013).

Lisans öğrencileri için akademik erteleme, özellikle depresyonla (Solomon ve Rothblum 1984), suçlulukla (Pychyl ve ark. 2000), düşük notlarla (Wesley 1994), anksiyeteye (Rothblum ve ark. 1986), duygusal dengesizlikle (nevroz) (Watson 2001), irrasyonel düşüncelerle (Bridges ve Roig 1997) ve düşük öz saygıyla (Ferrari 2000) ilişkilendirilmektedir. Araştırmalar, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yaklaşık %40-60'ının dönem ödevi yazma, sınava çalışma, haftalık okuma ödevlerini genellikle ertelediklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin % 65-75'i görevleri ertelemeyi azaltmak istemektedir (Onwuegbuzie 2004). Lisansüstü öğrencilerinin ve Lisans öğrencilerinin akademik erteleme sebepleri birbirinden farklı olabilmektedir. Lisans öğrencileri düşük akademik yetenek, düşük öz güven (Rothblum ve ark. 1986) isyankârlık, öfke ya da öz saygı savunmasızlığını koruma girişimi (Yuen ve Burka 1983) nedeniyle akademik çalışmalarını ertelerken lisansüstü öğrencilerin akademik görevleri geciktirmesi, mükemmeliyetçiliğin göstergesi olmaktadır. Gerçekten de bazı erteleme davranışı gösteren kişiler, ya kusursuzu üretmek (yani öz-mükemmeliyetçilik) ya da diğer kişileri etkilemek (sosyal odaklı mükemmeliyetçilik) için mükemmeliyetçilikle

ilgilenmektedirler (Solomon ve Rothblum 1984; Ferrari ve ark. 1992). Kendine odaklı ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin her ikisi de lisansüstü öğrencileri arasında yüksek oranda seyretmektedir (Onwuegbuzie ve Daley 1996).

2.3. Kişilik

Kişilik kavramı, kişilik psikolojisinin ayrı bir bilim dalı olarak şekillenmeye başladığı 1930'lardan itibaren gelişmeye başlamıştır. Köken olarak, kişilik terimi, antik Yunan tiyatrolarındaki drama sanatçılarının kullandığı maskeler için kullanılan 'Persona' teriminden gelir. 'Persona', antik dönemde maskenin arkasındaki gerçek kişiliği değil, sahnelediği karakteri temsil ederdi. Zamanla, kişinin gerçek davranışlarını ve tavırlarını tam olarak yansıtmak için bu terim kullanılmıştır (Yelboğa 2006).

İnsan kişiliği, çok çeşitli yönlerden değerlendirilmesinden ve kişiliğin karmaşık yapısından dolayı bu kavram ile ilgili olarak çok farklı tanımlara gidilmiştir. Her ne kadar tüm kişilik teorisyenleri için tek bir tanım kabul edilemez olsa da, kişiliğin bir kişinin davranışını belirgin ve bireysel kılan göreceli olarak kalıcı niteliklerle ve benzersiz özelliklerle donatılmış bir model olduğunu söyleyebiliriz. Kişiliğin karmaşık yapısı, kavram için tek bir tanımlamaya gitmeyi zorlaştırmıştır. Bu nedenle, araştırmacılar kişilik için kapsamlı bir tanım üzerinde anlaşamamış ve kavrama baktıkları perspektifler üzerinden farklı tanımlamalar yapmışlardır. Kişilik kavramının gündelik yaşamda kullanımına yönelik bir kısım araştırmacılar, bu kavramı sosyal başarı ile ilintili bir şekilde ele alarak, çok kişilikli biri olmak veya popüler bir kişilik olmak biçiminde değerlendirilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak bazıları ise, kişilik tanımlamalarında kişilerin ön plana çıkan sessiz olmak, neşeli olmak, kibar olmak gibi bir kısım karakteristik özelliklerden faydalanmaktadırlar (Batı 2012).

Bir bireyi diğer bireylerden ayıran biliş, duygu ve davranış örüntüleri olarak tanımlanabilecek olan kişilik kavramı, bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahiptir (Buecker ve ark. 2020). Kişilik terimi gerçekte yansıttığı tavır ve davranışlarının bütünü tanımlamak için kullanılan 'Personality' (kişilik) kavramı, içsel kaynaklardan doğan ve yaygın olarak kişinin davranışlarını yönlendiren algılamaları, kişinin, öğrenme süreçlerini, düşünme yapılarını, başa çıkma stratejilerini ve davranış kalıplarının tamamını ifade etmektedir (Ewen 2009).

Kişiliğin persona kavramından ileri geldiğini öne süren Allport (1937), elliden fazla kişilik tanımı toplayarak bir tanımlama gerçekleştirmiştir. Buna göre kişilik bireyin belirli olaylar karşısında devamlı olan davranışlarını, takındığı tavırlarını, belirli bir grup içinde bulunduğu kendisini şekillendirmesini ve başka kişileri etkilemesini kişilik olarak tanımlanmaktadır. Kişilik, insanların içinde bulunduğu çevreye adaptasyon oluşturmaya çalışırken kendilerine özel olan düzenlemeleri belirleyen, psikofiziksel sistemlerin sahibi olan bireylerin içindeki dinamik organizasyonlardır (Allport 1937). Fromm'un (1996) bir bireyi özgü olan ve bireyi eşsiz kılan, doğuştan getirilmiş ve sonradan kazanılmış ruhsal özelliklerin tümü olarak ifade ettiği kişilik, Adler (1998) tarafından bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı koyduğu tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Robbins ve Judge (2013) ise kişiliği bireyin diğer bireylere tepki verme ve onlarla iletişim kurma biçimlerinin toplamı olarak ifade etmektedir.

2.3.1. Kişilik İle İlişkili Kavramlar

2.3.1.1. Mizaç

Mizaç ve kişilik psikolojide farklı duygu ve düşünce biçimleri hakkında konuşmak için kullanılan iki kavramdır. Bu nedenle, birbirleriyle ilişkilidir. Bireyler hayatları boyunca farklı özelliklerde bireysel farklılıklar sergilese de, bu bazen “kişilik” ve diğer zamanlarda “mizaç” şeklinde ifade edilir. Mizaç, kişiliğinizin genlerinizden gelen doğal bir parçasıdır. Bu yüzden mizaç kişiliğin biyolojik ve içgüdüsel bir parçası olarak görülür. Genetik olduğu ve miras aldığınız özelliklerden geldiği için mizaç değiştirmek, zordur. Mizaç, psikolojik olarak duygusal eğilimler ve tepkilerle ve bunların hız ve yoğunluğuyla ilgilidir. Bu terim genellikle bir kişinin geçerli ruh halini veya ruh halini belirtmek için kullanılır. Kişilik, mizaca nazaran çok daha geniş yelpazeye sahip bireysel farklılık barındırmaktadır. McAdams ve Pals (2006), üç farklı kategori şeklinde ayrıştırdığı kişilik kavramını anlamak için fayda sağlayacak bir yöntem geliştirmiştir. İlk olarak, özellikler, belirli bir sosyo-kültürel bağlama bağlı olmayan, ancak böyle bir bağlamda gözlenebilecek nispeten istikrarlı davranış, motivasyon, duygu ve biliş kalıplarını tanımlar (Hökelekli 2009).

2.3.1.2. Karakter

Karakter, “kişilerin belirli bir olay karşısında, gergin, haksız, haklı, mutlu, üzgün, mutsuz şeklinde hissettiği ve bu duygularına uygun davranışlar sergileme konusunda istikrarlı olma özelliğini ifade eder”. Karakter ve kişilik, birinin davranışlarını tanımlamak için kullanılırken, ikisi o bireyin farklı yönlerini inceler. Kişinin kişiliği daha belirgindir, oysaki karakter, çeşitli durumlarda ortaya çıkar. Kişilik tespiti daha kolay olsa da, büyük oranda statik ve gelişmesi yavaştır (Banicki 2017).

Öte yandan, karakterin ayırt edilmesi daha uzun sürer ancak değiştirilmesi daha kolaydır. Bunun nedeni, karakterin inançlar tarafından şekillendirilmesi ve yeterli çaba ve motivasyonla, kişinin bakış açısının ve dünya görüşünün değiştirilmesi kişinin karakterinde bir değişikliğe yol açabileceğidir. Kişilik özelliği, “belirli bir türden inanç veya arzuları oluşturma ve bu kullanımla ilgili şartlar altında, belirli bir şekilde hareket etme” eğilimi olarak tanımlanabilir. Buna bağlı olarak, daha yüksek düzeyde karakter ve kişilik kavramları da isteğe bağlıdır (Banicki 2017).

2.3.1.3. Benlik

Benlik kavramı, düşünme biçimimiz, tercihlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, sistematik bir biçimde düzenlenmiş görüşlerimiz ve ayrıca çeşitli yaşam rollerinde nasıl davranmamız ve tepki göstermemiz gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır. Benlik, zaman içinde gelişmektedir. Benlik, insanlarla olan sosyal iletişimle ve onlarla etkileşim ile inşa edilir (Brown 1998).

Carl Rogers, benlik kavramının nasıl etkilediğine ve gerçekten de kişinin kişiliğinin çerçevesi olarak davrandığına dair bir teori ortaya koydu. Rogers, kişiliğimize katkıda bulunduğumuz imaj ve kişiliğimizle birlikte yaptığımız eylemler kendimize ait imajımıza bir geri bildirim döngüsü oluşturduğunu iddia etmiştir. Rogers, kişiliğimizin benliğimizi gerçekleştirme isteğimize dayandığını belirtmiştir. Bu, tam potansiyele ulaştığımızda ve benlik kavramımıza ulaştığımızda ortaya çıkan durumdur. Kişiliğimiz ve benliğimiz gelişim aşamaları çerçevesinde biçimlenir. Rogers’a göre, her zaman kendini gerçekleştirme için çalışırız. Bu konuda bazıları diğerlerinden daha başarılıdır (Rogers 1975).

2.3.1.4. Kültür

Kültür, insan gruplarının kendine özgü kazanımlarını oluşturan, semboller aracılığıyla elde edilen ve iletilen davranışların açık ve gizli kalıplarından oluşur. Kültürün temel çekirdeği geleneksel fikirlerden ve özellikle de bunlara bağlı değerlerden oluşur. Kültür sistemleri, bir yandan eylem ürünleri, diğer yandan gelecekteki eylemlerin koşullu unsurları olarak düşünülebilir. UNESCO tarafından kültür, “bir toplumu ya da toplumsal bir olguyu tanımlayan onun sahip olduğu ve onunla öne çıktığı değerler, tutumlar, algılar, duygu ve düşünceler, yaşayış tarzları, yaşam biçimleri, insanın temel haklarını, adet-geleneklerini ve inançlarını da bir kavram.” olarak tanımlamıştır (Köknel 1999).

Kişilik ve kültür yakın ilişkili olduğundan birbirlerine tam olarak uyar. Kültüre uymayan kişilik diye bir şeyden söz etmek neredeyse çok zordur. Bir toplumun bireyleri arasında kültüre uyma dereceleri bakımından farklılıklar olabilir. Ancak bu kültür ve kişilik kavramlarının bir birlerinden farklı konular olduğu anlamına gelmekten daha çok, kültüre uyum konusundaki derece farklılıklarına işaret eder. Çünkü bir toplumda uyumu gerektiren her konuda derece farklılıkları söz konusudur (Arslantaş 2008).

2.3.1.5. Kimlik

Kimlik, büyük ölçüde “Kimsin?” sorusuyla ilgilidir. Kimlik, yaptığımız seçimleri dikte eden temel değerlerimizle ilgilidir. Bu seçimler kim olduğumuzu ve neye değer verdiğimizi yansıtır. Son kırk yılda, kimlik kavramı sosyoloji ve sosyal psikoloji içerisinde hem teorik hem de ampirik gelişim alanlarından biri olmuştur. Kimlik kavramına olan bu sürekli ilgi, bireyleri sosyal etkileşim içinde yerleşmiş ve toplum içinde yerleşik olarak anlamının birincil önemine dayanmaktadır (Marshall 2000).

2.3.2. Kişiliğin Oluşmasında Etkili Olan Faktörler

Kişiliğin oluşumunda etkili olan faktörler, farklı disiplin alanlarındaki bilim insanlarının ifade ettikleri gibi çok sayıda değişkenin kişilikte etkili olduğu görülmektedir. Görüş farklılıklarına ek olarak bu faktörlerin içinde büyük öneme sahip unsurlar genetik (içsel) ve çevresel (dışsal) faktörler olmak üzere sınıflandırılabilir. İçsel faktörler biyolojik veya genetik faktörler olarak adlandırılırken dışsal faktörler; sosyal ve kültürel

etmenler, sosyal statü, aile, coğrafi özellikler ve değişkenler olarak sıralanmaktadır (Üngüren 2011).

2.3.2.1. Genetik (Biyolojik) Faktörler

Kişiliğin oluşumunda etkili olan faktörlerin bir kısmı kalıtımsal yollarla oluşmaktadır. Kalıtım yoluyla geçen genetik etmenler: fiziksel yapı, refleksler, içgüdü, duygusallık, sebat, korku ve dikkat dağınıklığı ve zekâ olarak sıralanabilir (Ceylan 2014). Bireyin ebeveynlerine ait birtakım özelliklerinin kromozomlar vasıtasıyla aktarılmasına kalıtım denir. İnsanın fizyolojik özellikleri kalıtımla şekillenir. Kalıtım kişiliğin oluşmasında en önemli parametrelerden birisidir (Robbins ve Judge 2013).

Birey kalıtımsal olarak, fiziksel yapıya ait özelliklerin yanında zamanla kişiliğiyle alakalı özelliklerin bir kısmını da alır. Eysenck (1990) kalıtımı kişiliğin temel yapı taşı olarak görmektedir. Genetik yoluyla bireye geçen fiziksel yapının (engellilik, boy, kilo vb.) bireyin kişiliğini doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkileyebileceği ifade edilmektedir (Özkalp ve Kırel 2011). Jain (2005) ise bireyin bedensel özelliklerinin, çevresindeki insanlar üzerindeki izlenimleri dolayısıyla kendisine olan algısına etki edeceğini öne sürmektedir.

Kültürel unsurların değer yargılarının oluşmasındaki rolünün genetik etkenlerden fazla olmaktadır. Bunun sonucunda genetik faktörler bireylerin, davranışsal eğilim ve mental yapısında etkisi büyük olurken, değer yargıları ve ideallerin oluşumunda aynı düzeyde olmadığı görülmektedir. Ferguson (2010) anti-sosyal kişilik bozukluğuna sahip kişilerin, bu davranış biçimlerinde genetiğin büyük payının olduğunu ileri sürmektedir. Larsson ve arkadaşları (2006) ise şiddetli anti sosyal davranışlarla ilişkilendirilen psikopatik kişilik özelliği ile kalıtım arasında güçlü bir bağ tespit etmiştir. Eysenck (1990) ise tek yumurta ikizlerinin kişilik özellikleri açısından çift yumurta ikizlerine kıyasla birbirlerine daha benzer olduklarını saptamıştır.

2.3.2.2. Aile

İnsan yetiştiği toplumun değer normlarını ve yaşam tarzını benimseyerek ilgili toplumun bir parçası olur. Bireyin kişiliğinin şekillenmesinde etkili olan ve onu yaşadığı topluma entegre eden kültür, öğrenim süreciyle elde edilmektedir. Bireylerin sosyalleşmeyi

öğrendiği ilk ortamın aile olması nedeni ile anne ve baba toplumsallaşmanın ilk örneği olarak sayılmaktadır (Eroğlu 2021).

Hoffeditz (1934) kişilik üzerine yapılan araştırmaların sonuçları göre; bireylerde gözlemlenen kişilik özellikleri, bireyin aile içerisindeki konumu, ailede bulunan bireylerin kişilik özellikleri, anne-baba ilişkisi, öğrenim durumları, özlük üveylik durumları, yaşları, anne ve babanın kaybı, kardeş sayısı, kardeşlik sırası, ailenin ekonomik şartları, anne-baba arasındaki geçimsizlikler vb. gibi birçok değişkenden etkilendiği gözlemlenmiştir.

Ekonomik yönden kısıtlı imkânlarla sahip aile ortamında yetişen bireylerle, geniş imkânlarla sahip bireylerin kişilikleri arasında farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Ebeveynlerinin değişken, tutarsız ve kararsız davranışlarına maruz kalan bireylerde kavram ve davranışların olumlu, ılımlı bir yönde gelişmesi engellenmektedir. Bu, bireylerin gelecek toplumsal çevrelerinde insanlar arasındaki ilişkilerde olumsuzluk yaşamasına neden olmaktadır (Koptagel 2001).

İlal (1984) ise tek çocuklu ailelerde ilgi ve sevginin tek kişide toplanması, ebeveynler tarafından koruyuculuk ve beklentilerin artmasını; sosyal yaşamda bireyin kendine yeterli olmayı ve paylaşımı öğrenmesini zorlaştırabildiğini ileri sürmektedir. Bu vaziyet kişinin çevresi ile paylaşım yapmasını, kendisini ispatlamasını engellemekte ve insanlarla ilişki kurmayı güçleştirmektedir. Ayrıca ebeveynlerin tutumları birtakım davranışları güçlendirirken, bazı tutumlarda ise aksine farklı davranışların öğrenilmesinde etkili olabilmektedir (Morgan 2009).

2.3.2.3. Sosyo-Kültürel Faktörler

Dışsal faktörlerin içerisinde kişilik oluşumunda en çok etkili olan faktör, sosyokültürel yapı olarak görülmektedir. Bireylerin yaşadığı toplumsal çevre ile etkileşim halinde olmasına bağlı olarak, davranışları üzerinde doğup büyüdükleri toplumun büyük etkisi olduğu bilinmektedir (Zel 2011). Bireyin dış dünyayı algılaması ve öğrenmesi fiziki ve bireyin etkileşimde bulunduğu insanlara, gruplara ve toplumun genel atmosferine uyum sağlamasına yardımcı olan bir süreçtir (Zel 2011).

Bireyi yaşadığı toplumun bir parçası haline getiren kültür, öğrenim yolu ile kazanılarak ve kontrol edilerek kişiliğinin oluşmasında etkili olmaktadır. Bireyler ait oldukları sosyal sınıflara göre sosyal çevresini yaşam alanlarını seçerler (Güney 2020). Olağan olarak bireyin üyesi bulunduğu ilk sosyal grup ailesi olmakla beraber, yaşamının ilerleyen dönemlerinde farklı sosyal gruplara dâhil olabilmektedir. Üyesi olduğu her grupta farklı rol ve deneyime sahip olan bireyler eşsiz kişilik özellikleri elde ederek farklılaşmaktadır (Eroğlu 2021).

Bireyler diğer bireylerle olan ilişkilerini düzenleme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, sevinç, acı ve mutluluğu yaşama biçimini edindikleri kültür sayesinde öğrenir ve belirlerler. Erikson (1959), sosyal ve tarihsel güçlerin ego kimliğinin oluşumunu etkilediğini belirtmiştir. Buna göre, savaşlar ve ekonomik durgunluklar gibi büyük ölçekli toplumsal olaylar, yaşama ilişkin tercihleri kısıtlayabilmekte ve öz kimliğin oluşumunu etkileyebilmektedir. Kişinin doğduğu ve büyüdüğü zaman dilimi de kişilik üzerinde önemli etkiye sahip olabilmektedir. Toplumsal standartlar ve tutumlar her kuşak için farklı olup, kişilik üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

Ekonomik açıdan dezavantajlı semtlerde büyüyen çocukların, düşük dayanıklılık, yaşlandıkça sosyal ve duygusal sorunlara yol açabilecek problemlerli davranışlar ve uyumsuz (maladaptive) kişilik eğilimleri gösterme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Hart ve ark. 2008).

2.3.2.4. Coğrafi Özellikler

Bireyin kişilik özelliklerini önemli derecede etkileyen bir diğer etmen ise çevre faktörlerden mevsimsel yapı, iklim ve içinde bulunduğu doğal koşullardır. İklim ve çevresel koşulların, belirli kişilik tiplerinin oluşumunu dolaylı olarak etkilediği belirtilmektedir. Coğrafi faktörler, toplumların kültürel özelliklerinden kaynaklanan etkileşimler aracılığıyla bireylerin kişilik özelliklerini etkiler. Bir coğrafi bölgede yaşayan bireylerin kişilik ve davranış farklılıkları, o bölgedeki yaşamalarından ziyade, o bölgede uzun süreli olarak gelişen ve ardışık nesillere aktarılan davranış kalıplarından kaynaklanmaktadır. Örneğin; ılıman iklim yapısı olan ülkelerde mevsimler sıklıkla değişmektedir. Böylece o bölgede dört mevsimi yaşamayı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle insanların ihtiyaçları, görev ve çalışma faaliyetleri çeşitlilik göstermektedir. Mevsimlerin dönüşümü, insanları değişime yönlendirerek ilerlemeye teşvik etmektedir.

Sürekli sıcak ya da soğuk iklimlerde, mevsimsel değişimlerin olmaması, hareketliliğin az olmasına neden olur (Tunç 2022).

Bu durum, mevsimlerin belirgin bir şekilde değiştiği bölgelerde daha yüksek kültürlerin ortaya çıkmasına yol açar (Eroğlu 2021). Sürekli olarak hareket eden ve gezgin bir hayat süren bireylerin gittikleri bölgelerde uyum sorunu yaşayabileceği, yaşanılan evin yapısı, gürültü ve kalabalık gibi çevresel faktörlerin insanların olayları algılama biçimlerini etkileyebileceği görülmüştür. Kıyı kesiminde yaşayan bireylerle, karada veya dağlık alanlarda, sıcak veya soğuk iklimlerde yaşayanların her biri farklı kişilik göstermektedir. Kıyı kesim, sıcak iklimlerde yaşayanların insanların daha sıcakkanlı ve rahat bir mizaca sahip oldukları; soğuk iklimlerde ikamet eden kişilerin daha sert ve donuk mizaca sahip oldukları belirtilmektedir (Güney 2020).

2.3.2.5. Diğer Faktörler

Kişilik biyolojik, sosyal ve fiziksel çevrenin yanında kitle yayın ve sosyal medya araçları, rol model olarak görülen insan faktörlerinin iç içe geçmesiyle oluşan kompozit bir yapıya sahiptir. Erdoğan ve arkadaşlarına (1994) göre, bireyin kişiliğinin şekillenmesinde kitap, dergi, gazete, televizyon gibi kitle iletişim araçları önemli bir rol oynamaktadır. Bu araçlardan faydalanan veya faydalanmayan bireylerin kişilik özellikleri arasında ayrımlar olabilmektedir. Gençlerin yeni davranışlar kazanmalarında ve çocukların yetiştirilmesinde etkileri bulunmaktadır.

Bireylerin yaşamındaki sosyal sınıflar içerisinde yer alan örnek alınan yetişkinler sınıfı da, kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörler arasında yer almaktadır (Zel 2011). Çünkü bireyler, bazı düşüncelerini hayata geçirirken, gelecekle ilgili planlar yaparken veya davranışlarını sergilerken yakın çevrelerinde bulunan yetişkinleri kendilerine örnek almaktadır (Eroğlu 2021). Bunların yanı sıra annenin hamilelik sürecinde yaşadığı olaylar bile kişilik üzerinde etkili olabilmektedir. Kendiliğinden meydana gelen durum ve olaylar kişiliği doğrudan etkileyebilmektedir. Beklenmedik krizler, şans faktörü gibi etkenler duruma örnek olarak gösterilebilir (Yılmaz ve Eroğlu 2013).

2.3.3. Kişilik Farklılıkları ve Nedenleri

Bireyler arasındaki çeşitlilik veya farklılıklar, bir dizi özellik ile ilgilidir. Bunlar, genel olarak bir kişiyi diğerinden ayıran farklılıklardır. Psikologlar başlangıçta insanlar arasındaki bireysel farklılıkları karakterize etmek ve bu farklılıkların altında yatan temel mekanizmaları açıklamakla ilgilenmişlerdir. Bununla birlikte, kişilik farklılıklarının nedenlerini veya üretebilen ve sürdürebilen evrimsel süreçler ilgi uyandırmıştır. Kişilik farklılıkları incelemek, bireyler arasındaki davranışsal özelliklerde neden bu kadar çok farklılığın olduğu incelenmiştir. Kişilik farklılıklarının tanımları, bireyler arasındaki ayırt edicilik özelliklerin gerçekliğine işaret eder. Son on yılda yapılan davranışsal genetik araştırmalar, kişilik farklılıklarının ve gelişiminin doğası ve ilerlemesi konusunda önemli neticeler ortaya koymuştur (Roh ve Park 2019).

2.3.4. Beş Faktör Kişilik Modeli

Kişilik yapısını tanımlayan oldukça etkili bir model, beş faktörlü kişilik modelidir (Buecker ve ark. 2020).

- Öz disiplin
- Deneyime açıklık
- Dışa dönüklük
- Duygusal denge
- Yumuşak başlılık

2.3.4.1. Dışa Dönüklük

Bu faktör büyük ölçüde Eysenck'in dışadönüklük boyutu ile benzerlik gösterir. Dışa dönüklük faktörünün özelliklerini yansıtan bireyler, hırslı, iletişimi güçlü, aktif, sosyal yönü güçlü, enerjisi yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu bireylerin motivasyon etkenleri; tanınan biri olma ödül alma gibi özelliklerdir (Mount ve Barrick 1991). Bu kişilikteki kişiler, karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm odaklı yöntemler kullanma eğilimindedirler (O'Brein ve DeLongis 1996). Dışa dönük kişiler grup içinde iletişim becerisi yüksek gruba liderlik ederek kaynakların bulunmasında aktif rol oynar. Dışa dönüklük faktörünün karşıtı içe dönüklüktür (Thoms ve ark. 1996).

Dışa dönük kişiliğe sahip bireyler; enerjik, pozitif ve üretken özelliklere sahiptirler. Bu bireyler çevrelerinde hemen dikkat çekerler ve pozitif elektrik yayarlar (Wayne ve ark. 2004). Ayrıca Dışa dönük faktörü temsil eden bireyler, sosyal, konuşkan, neşeli ve hareketli iken içedönük faktörünü temsil eden bireyler ise, ketum, utangaç ve sessiz olma özelliği taşır (Martins 2002). Bunun yanı sıra içe dönük bireyler karamsar ve mutsuz değillerdir. Ancak bağımsız oldukları için arkadaş canlısı değildirler (Ekşi 2004).

2.3.4.2. Yumuşak Başlılık

Bu faktör; dış görünüşüne önem veren, hoş görülmesi, nazik, esnek, affedici, iyi mizaçlı, yumuşak kalpli gibi özellikleri taşımaktadır (Barrick ve Mount 1991). Yumuşak başlılık faktörünü yansıtan bireyler rekabet duygusundan uzak ve uzlaşmacı özelliklere sahiptir. (Barrick ve ark. 2002). Yumuşak başlılık bireyler arasında çatışmadan ziyade aile ve iş yerinde uzlaşmacı davranışları destekler (Wayne ve ark. 2004). Nazik, hoşgörülü bireyler, arkadaş canlısı, bulunduğu ortama uyum sağlayan, ekip çalışmasını seven, nazik, esnek ve güven verici tiplerdir. Ayrıca bu bireyler, iletişim becerisi yüksek yönetici kimliğiyle astlarını motive eden, ihtiyaçlarını gidermeğe çalışırlar (Thoms ve ark. 1996). Yumuşak başlılık faktörünü temsil eden bireyler, yardım sever ve sempattirler. Diğer insanların kendileri gibi yardım sever olduğunu düşünürler. Bu özelliklerin karşısı özelliğe sahip bireyler, bencil, uzlaşmaz, şüpheli ve rekabeti tercih eden özellikleri barındırır (Ekşi 2004). Bu meziyetlere sahip bireyler değerlidir. Toplumda popüler ve saygınlık kazanan kişilerdir.

2.3.4.3. Öz Disiplin

Öz disiplin; dikkatli, güvenilir olma, azimli olma, temkinli, başarı elde etme isteği güçlü, planlı, programlı ve sorumluluk alma gibi özellikleri taşır. Öz disiplin özelliğini taşıyan bireyler, hem otonom hem de hiyerarşik oluşum içinde verilen tüm görevleri başarıyla sonuçlandırabilme özelliğine sahiptir (Zel 2011). Hedef belirleme ve hedefe yönelik planlı, sabırlı çaba sarf etme, başarı için motivasyonu yüksek, özellikler bu faktörle ilintilidir. Öz disiplini yüksek bireyler kararlıdır, amaçları vardır ve irade sahibidir. Öz disiplin faktöründen iyi puan alan bireyler dürüst, güvenilir ve dakiktir. Öz disiplinden yoksun olanlar ise, disiplin ahlakından uzak, başarı motivasyonu düşük amaç edinmekten uzak kişilik özelliğine sahiptir (Ekşi 2004).

2.3.4.4. Duygusal Denge

Bu faktör çoğunlukla duygusallık, duygusal denge veya nevrotilik olarak ifade edilmesinin yanı sıra duygusal tutarsızlık olarak da adlandırılmaktadır. Bu kişilik boyutuna sahip bireyler, depresif, güvensiz, kaygılı, korumacı, sıkılmış, sinirli, üzgün ve duygusal olarak nitelendirilmektedir (Gustavsen ve Hegnes 2019). Genel olarak nevrotilik kişiler, davranış bozukluğu sergilemeye yatkındırlar ve olumsuz duygu durumlarını sürekli yaşama eğilimi içindedirler (Robbins ve Judge 2017).

Nevrotilik bireyler, günlük yaşamda her zaman streslidirler bu duygu durumunu yenmek için duygu merkezli başa çıkma stratejileri kullanma eğilimindedirler (Bruck ve Allen 2003). Bu faktörden düşük puan alanlar dengeli duygusal yapıya sahiptirler. Bu bireyler, stres durumlarında kaygı yaşamadan soğukkanlı, sakin, kontrollü, çözüm odaklı yaklaşım sergilerler (Yelboğa 2006).

2.3.4.5. Deneyime Açıklık

Bu boyut çoğunlukla “Zekâ” olarak adlandırılmasına rağmen genelde “Deneyime Açıklık” veya “Kültür” olarak ifade edilir. Bu boyutu temsil edenler, açık görüşlü, kültürlü, hayal dünyası geniş, öğrenmeye meraklı, üretken, özgün fikirleri olan bireylerdir (Barrick ve Mount 1991). Bu bireyler çok yönlü araştırmayı seven, entelektüel ve yaratıcılıklarıyla işlevsel fayda sağlayabilen özelliklere sahiptir (Thoms ve ark. 1996). Bu faktörden yüksek puana alan bireyler zengin bir hayat tarzı deneyimler, mevcut otoriteyi sorgularlar, meraklı, alışlagelmiş değerlerin dışındaki değerlere ve yeni düşüncelere yönelimleri vardır. Düşük puan alanlar ise, yeni olanı değil alışla gelmiş olanı tercih eder, daha dar bakış açısına sahip, alışla gelmiş davranış kalıplarının dışına çıkmayan kişilerdir (Robbins ve Judge 2017).

2.4. Okuma

İlk başlarda yazı şifrelerini çözümlenmek olarak tanımlanan okuma ilerleyen zamanda kelimeleri bütün olarak görüp zihne yerleştirme olarak ele alınmış, günümüzde ise dil ve zihin becerilerini geliştirme şeklinde tanımlanmıştır (Güneş 2014).

Okuma, dil kuralları çerçevesine uygun dizayn edilmiş yazılı metinleri duyu organları aracılığıyla algılayıp anlama, kavramlandırma, yorum katma, düşünce yürütme ve sonuca

varma aşamalarından meydana gelen bütün bir süreçtir. Bu açıdan okuma, duyu organlarının birliktelik içerisinde ortaya koyduğu bir etkinliktir (Odabaş ve ark. 2008). Okuma eyleminin doğasını, işlevselliğini ve özünü anlamak, okumayı tam olarak tanımlayabilmek için önemlidir. Okumanın temel unsurları aşağıda olduğu gibidir; (Grabe 2009):

- Okuma, etkin ve akıcı bir süreçtir. Okuyucu okuma yaparken kelimeleri öğrenme, analiz etme, anlamlandırma, anlamı oluşturma, sonuç çıkarma, eleştirel değerlendirme ve önceden bilgiyle ilişkilendirme gibi birçok eylemi eş zamanlı olarak gerçekleştirirler.
- Okuma, merkezi anlama olan bir süreçtir. Okuma yapan kişi yazarın vemmeyi amaçladığı mesajı kavramak amacıyla okur ve hatta bunun daha derinine ulaşmaya çalışır. Okuduğunu anlama, okumanın doğasındaki bilişsel sürecin temel amacıdır.
- Okuma süreci karşılıklı etkileşime bağlıdır. Aynı zamandayazar ve okuyucu arasında okuyucu ve yazar arasında iletişimi kurma işlevi gören bir araçtır. Yazının içeriği, yazarın iletmek istediklerini okuyucuya aktarır ve okuyucu da mevcut bilgileri kullanarak yazarın mesajını anlama ve anlamını pekiştirme amacıyla çabalar. Bu yüzden yazar ve okur arasında canlı bir etkileşim bulunur.
- Okuma, stratejik bir süreçtir. Okuyucu, hedefine uygun olarak öngörme, kafasında özetleme, süreci takip etme, önemli noktaları belirleme, düzenleme gibi birçok yöntemi bu süreçte kullanır. Bu stratejiler aynı zamanda okumayı amaca yönelik ve değişken bir süreç haline getirir.
- Okuma, devamlı olarak gözden geçirme içerisindeydir. Okuyucunun metne karşı olan tepkilerini ölçer ve sonuç çıkarma gerektiren bir süreci ifade eder. Aynı zamanda değerlendirme, okuyucuya okuma sürecindeki performansını ve gelişim alanlarını gösterir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler, okumanın okuyucular için bir öğrenme süreci sağlaması amacını yerine getirir.
- Okuma, dilsel bir süreçtir. Okuma becerisi için dil yapısının bilinmesi gereklidir. Okuma her gün öğrendiklerimizle sürekli olarak evrilmekte olan bir süreçtir. Bu

noktada dilin yapısal özelliklerini anlamak ve gerekli bilgi birikimini sağlamak önemlidir.

2.4.1. Okuduğunu Anlama

Okuyucunun önceki bilgilerini metindeki bilgiyle bağlantı kurarak kavradığı karmaşık bilimsel yetiye okuduğunu anlama denir (Anderson ve Pearson 1984; Spiro ve Myers 1984) Başka bir ifadeyle, bir tümcenin veya terimin ifade etmek istediği anlamı kavrayarak metnin bütünlüğünü anlama gayretidir. Bu gayret, çeşitli bilgi parçalarını bir araya getirerek sonuç çıkarma sürecini içerir. Nitelikli okuma, kelimeleri tanıma ve bu tanımlamalardan yola çıkarak metinde verilmek istenen mesajı anlama gibi bir dizi bilişsel süreçten geçer. Bu bağlamda, McShane (1991) bireylerin ilk okumalarının okullarda gerçekleştiğini varsayarsak, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri bu andan itibaren anlamlı okumaya yönlendirmesi beklenmektedir. Okumayı öğrendikleri andan itibaren anlamlı ve akıcı okuma becerileri geliştirilen bireylerin bu süreci etkili bir biçimde tamamlayacakları öngörülmektedir (Akbabaoğlu 2019).

2.4.2. Okuma Stratejileri

Strateji, bireyin dil edinimini sağlamak için kişinin tercih ettiği bütünleştirici taktiklerde ifade edilir (Anderson 2003). Genellikle, stratejiler etkin okuyucuların karşılaştığı zorluklara çözüm sağlayan bilinçli faaliyetler olarak nitelendirilmektedir (Garner 1987; Ay 2008). Tanımlamalarda ayrımlar yapılmış olsa da, özellikle okuma alanında stratejileri ve kabiliyetleri kesin bir şekilde ayırmak mümkün olmadığı gibi, belirli bir sıralama veya beceri yapılamayacağı da belirtilmektedir (Grabe 2009). Stratejiler, bireyin okuduğunu nasıl yorumladığına, ne anladığını, anlamadıklarından ne tür yaklaşımlar sergilediğini belirtir; bu stratejiler aynı zamanda okuyucunun anlama becerisini artırmak ve anlama zorluklarıyla başa çıkmak için geçtiği bir süreci de ifade edebilir (Singhal 2001). Okuduğunu algılamada yaşanan zorlukları belirlemeye yönelik okuma stratejileri (Akkaya 2011), ne yapmaları gerektiğine ve bu eksikliği gidermek için ne tür önlemler alabileceklerine karar vermelerini sağlayacağını ifade etmektedir.

Okuma esnasında okuyucuların karşılaştığı sıkıntılar değişkenlik gösterdiğinden (McShane 1991) okuma süreçlerine ve amaçlarına bağlı olarak bireylerin benimseyeceği stratejiler farklılık gösterir. Nitelikli okuyucular, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma

sonrası olmak üzere üç aşamada okuma yaparlar. Bu aşamaları en etkili şekilde geçirmek için stratejilere hakimdirler ve bu stratejilerden faydalanırlar. Okuyucuların etkili sonuçlar elde etmek için okuma sürecinde nasıl yararlanacaklarını bilmeleri önemlidir. Bu, hedeflerine tam anlamıyla ulaşabilmelerini sağlar (Ay 2008). Stratejinin, öğretimsel etkinliklerin başarıyla tamamlanmasında kullanılan planlama ve izleme odaklı bir metod olduğu dikkate alındığında, stratejinin etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için yalnızca konu hakkında bilgi sahibi olmanın yeterli değildir (Mayer 2010). Buna karşılık, stratejilerin uygulanma aşamalarına dair farkındalık kazanılması gereklidir (Pease ve Kuhn 2010).

Okuduğunu anlama stratejileri alan yazında farklı gruplandırılmalarla açıklanmıştır; fakat genel olarak kabul gören ve en çok kullanılan gruplandırılma şu şekildedir:

- Okuma öncesi stratejiler,
- Okuma sırası (anı) stratejiler,
- Okuma sonrası stratejiler.

2.4.2.1. Okuma Öncesi Stratejileri (Planlama ve Tahmin Etme)

Okuma sürecinin ilk adımı olan okuma öncesi stratejileri oldukça önemlidir. Okuyucu, okumaya başlamadan önce okuma eyleminin amacının belirler ve bu doğrultuda amacına nasıl ulaşacağını planlar. Bu süreçte okuyucu bilişsel işlemlerle ilgili donanıma sahip olmalı ve zihinsel olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir (Karatay 2014).

Okuma öncesinde amaca ulaşmak için kullanılan stratejiler ise şunlardır:

- Okuma yapmasındaki maksadını belirleme,
- Metne göz gezdirme,
- Okuma hedefleri doğrultusunda okuma tarzını belirleme,
- Okuma yapacağı konuyla alakalı ön bilgileri tetikleme,
- Görsellere dayanarak metinden çıkarımlarda bulunma,
- Metnin başlık, alt başlıklar, yazarı ve vurgulanan yerlerine göre çıkarımlarda bulunma,

- Metnin uzunluğu ve yapısının özelliklerini değerlendirme,
- Metinde hangi noktalara odaklanmanın gerekli olduğuna karar verme,
- Metnin içeriği hakkında varsayımlarda(spekülasyon) bulunma,
- Metinde kendisinin de cevaplayabileceği sorular sorma,
- Metnin başlangıç ve sonuç kısımlarını inceleme,
- Metnin temel kavramlarını tespit etmeye çalışma,
- Arkadaşlarıyla tahminlerini paylaşma, münakaşa etme (Klinger ve ark. 1998; Akyol 2006; Karatay 2014; Ülper 2008; Bezci 1998).

Okuma öncesinde öğrencinin metne göz gezdirmesi, verilen başlıkla ilişkilendirerek metin hakkında tahminlerde bulunmak ve kendi kendine sorular sormak, okuyucunun metinle etkileşim kurmasını sağlar ve sürecin okumanın daha olumlu bir başlangıç yapmasına ve okuyucunun hem fiziksel hem de zihinsel olarak okumaya hazırlanmasına yardımcı olur. Bu yolla, okumanın sağlıklı bir şekilde başlaması sağlanır.

2.4.2.2. Okuma Sırası (Anı) Stratejileri (İzleme – Düzenleme)

Bu strateji okuma öncesinde belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının belirlenmesi ve okuma sırasında gerek duyulursa kullanılan stratejinin değiştirilmesini sağlayan bir stratejileridir. Aynı zamanda metni anlama konusunda eksiklerin giderilmesini, gerektiğinde birkez daha gözden geçirilmesini, yanlışlıkların düzeltilmesini ve planlanmasını kapsar (Karatay 2014). Bu süreç; metni okuma, ilişkiler kurma, anlamı bulma, çıkarımlar yapma, sorgulama, değerlendirme gibi becerilerden oluşur (Akyol 2007). “Problem durumu” bölümünde sıralanan okuma sırası stratejilerinin hedeflerine ulaşılabilmesini sağlayan stratejiler ise şu şekilde sıralanmıştır (Salembier 1999; Pressley ve Wharton-Mcdonald 1997; Bezci 1998; Karatay 2014; Ülper 2008; Akyol 2006):

- Okurken not alma,
- Amacına uygun okuma hızını belirleme,
- Okunanları ara sıra duraklayarak kontrol etme,

- Metnin mesajını anlama ve doğrulama,
- Dikkatin dağıldığında geri dönerek yeniden okuma,
- Metinden hareketle bilinmeyen terimleri ve bu terimlerin kombinasyonları hakkında varsayımlarda bulunma,
- Metin içerisinde anlamı çıkaramadığı kelimeleri araştırmak,
- Anlamı çıkarmak için metindeki görselleri kullanma,
- Önemli noktaları vurgulama,
- Metnin anlaşılması zor olan yerde oraya daha fazla odaklanma,
- Metin içerisinde edindiği önemli bilgiye ulaşmak için metni ileri ve geriye dönük olarak tarama yapma,
- Metnin bağlamına dair ipuçlarından faydalanma,
- Sesli okuma yaparak zorlandığı yeri anlamaya çalışma,
- Bilginin kalıcılığını artırmak amacıyla diyagram vb. görseller oluşturma,
- İtalik yazımlara, bold ve noktalama işaretlerine özen gösterme,
- Çelişkili kısımlarla karşılaşıldığında metni yeniden gözden geçirme,
- Metin içerisinde karışık ve önemli bilgileri tanımlama ve bu kısımları kısaltma,
- Metinden anladıklarını arkadaşlarıyla analiz etme.

Okuma sırası stratejiler sürecin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu sebeple, okuma öncesi stratejilerini kullanmayan öğrencilerden, okuma sırasında stratejileri kullanmalarını beklemek yanlış olacaktır. Bu iki strateji, birbirini tamamlayan bir süreci içermektedir. Okuma öncesi hazırlık yapan bir öğrenci, okuma sırasında (not alma, önemli yerleri vurgulama, görselleri kullanma, ipuçlarını tespit etme, anlaşılmayan yerlerde geri dönme vb. gibi) stratejilerle metindeki bilgileri daha kolay yapılandırabilir ve anlama sürecini kısaltabilir.

2.4.2.3. Okuma Sonrası Stratejileri

Okumanın son basamağı olan okuma sonrası stratejileri, sürecin tamamlanması ve anlamlandırılması için kullanılır. Bu noktada öğrenci metni tamamen doğru bir şekilde kavrayıp kavramadığını, okuma hedeflerinin yerine getirilip getirilmediğini, metinle ilgili tahminlerinin doğruluğunu değerlendirir (Ülper 2010; Karatay 2014). Bu süreçte öğrenci, metni anlamakta eksiklikler olduğunu düşünürse, metni yeniden gözden geçirebilir veya tekrar okuyabilir.

Okuma sonrası stratejilerin hedeflerin gerçekleştirilmesinin yanı sıra, okuma sonrası stratejileri kullanarak bilgi alışverişi yapılmasını ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini metni değerlendirmesini, çeşitli metin türlerine yönelmeyi ve okuma zevki ile alışkanlıklarının kazanılmasını sağlaması da büyük önem taşımaktadır. Hedeflere ulaşılabilmesini sağlayan stratejiler ise şu şekilde sıralanmıştır (Karatay 2014; Ülper 2010; Akyol 2006):

- Okuma öncesi belirlenen hedeflerin gerçekleşme durumunu değerlendirme,
- Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri belirleme,
- Metinle ilgili öngörülerin doğruluğunu denetleme,
- Okuma esnasında vurgulanan yerleri ve alınan notları gözden geçirme,
- Metindeki fikirlerin ve bilgilerin pratikteki uygulanabilirliğini değerlendirme,
- Anlama gücü çeken metinleri tekrar gözden geçirme ve yeniden okum,
- Metindeki sorulara cevap verme,
- Metnin içeriğini anlamaya odaklanmak için metinle ilişkili konuları incelemek,
- Metindeki düşünceleri ve bilgileri analiz etme,
- Metin hakkında düşüncelerini ifade etme,
- Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için metinle ilgili diğerlerinin görüşlerini almak,

- Metni özetini okuyarak ifade etme,
- Reflektif düşünmeyi destekleme.

2.5. Üst Biliş

Üst biliş terimi, bir kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasını ifade eder (Flavell 1985). Bireyin öğrenme görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında bireyin kendi kendine iletişim kurarak bilimsel strateji ve görev gereksinimleriyle ilgili bilgi alması ifadesi ile eğitim bilimleri sözlüğünde yer almaktadır (Demirel 2010).

Son zamanlarda birçok terim üstbiliş kavramı ile benzer şekilde kullanılmaktadır. Steinbach (2008)'ın bildirdiğine göre bazı araştırmacılar üst biliş için “öz yönetim” kelimesini; bazıları “üst düşünme” ya da “üst öğrenme” kelimesini tercih etmektedir. Aynı şekilde, Veenman ve ark. (2006) üst bilişle ilişkili olarak, “üst bilişsel inançlar”, “yürütücü beceriler”, “üst bileşenler” ve “öğrenme yargıları” gibi bazı farklı kelimeler saptamıştır (Aktürk ve Sahin 2011). Üst biliş kavramı şimdiye kadar yaygın olarak kullanılmasa da, bir bireyin kendi düşüncelerini değerlendirdiği fikrini ifade eden pek çok görüş öne sürülmüştür. Piaget'in bireysel bilgi kuramı ve zihinsel gelişim ilgili yapmış olduğu ilk çalışmalarında, bireyin neyi nasıl bildiğine odaklanmış ve bireylerin düşünce yapısı üzerine derinlemesine düşünmeye çalışmıştır (Steinbach 2008).

Jean Piaget ve Lev Vygotsky bilişsel gelişimde üst bilisin önemini belirlemişlerdir. Piaget, 7-11 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada, çocukların bir görevi tamamlarken kullandıkları süreçleri ve kendi düşüncelerinin farkında oldukları stratejileri açıklamıştır. Aynı zamanda üst biliş kavramıyla sıkı bir şekilde ilişkilendirilen bu farkındalığı “idrak farkındalığı” olarak adlandırmıştır. Daha sonra araştırmalarında, Vygotsky bu kavramları çocuğun “iç sesi” veya bir şeyi anlamlandırma süreci olarak içsel düşünceleri ifade etme olarak tanımlamıştır.

Üst biliş kavramının tanıtılmasıyla birlikte, eğitim alanında bilinçli bireylerin yetiştirilmesi ve bu alandaki çalışmalarda önemli bir artış gözlemlenmiştir (Özsoy 2008). Üst biliş kavramına yönelik araştırmaların artmasıyla, üst biliş becerisine sahip bireylerin özellikleri daha net bir şekilde tanımlanmış ve bu niteliklere daha fazla odaklanılmıştır.

Örneğin, Drmrod üst bilişsel becerilere sahip olan bir öğrenenin göstermesi gereken davranışları aşağıdaki gibi sıralamıştır (Özsoy 2007):

- Bireyin öğrenme sürecini, belleğini ve tamamlanması gereken öğrenme görevlerini fark etmesi önemlidir,
- Kendi için etkili olan ve etkisiz olan öğrenme yöntemlerini tanıması önemlidir,
- Bir görevle karşılaştığında başarıya ulaşacağına inandığı bir strateji planlaması önemlidir,
- Öğrenme stratejilerini kendi amaçlarına uygun olarak etkili bir şekilde kullanması,
- Öğrenme sürecini değerlendirip bilgiyi başarıyla öğrenip öğrenmediğini belirleyebilmesi önemlidir,
- Öğrencilerden önceden depolanan bilgilerin hatırlanması için etkili yöntemleri bilmeleri beklenir.

Üst bilişsel beceriye sahip olan ve olmayan kişilerin özellikleri şu şekildedir (Özcan 2007):

2.5.1. Üst Bilişsel Beceriye Sahip Olan Kişiler

- Öğrenme sürecinde kendi potansiyelini tanırlar.
- Öğrenme kaynaklarını farklı alternatifleri göz önünde bulundurarak değerlendirirler.
- Öğrenme materyallerini tamamlarken kendi tercihleri hakkında bilgi sunarlar.
- Öğrenme sürecinde ve sonrasında yaptıkları seçimlerin etkisini değerlendirirler.

2.5.2. Üst Bilişsel Beceriye Sahip Olmayan Kişiler

- Öğrenme sırasında kendi güçlerinin farkında değildirler.
- Öğrenme materyallerini düşünmeden alışageldikleri şekilde tamamlar.
- Öğrenme materyallerine ilişkin yaklaşımlarını belirleyemezler.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntem

Bu çalışma bir saha araştırmasıdır. Araştırmada veri toplamak için anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllüler, anketleri doldurmadan önce bilgilendirilmiş olup ve katılımcılardan onayları alınarak gönüllü katılım formları imzalanmıştır. Bu araştırmanın yapılabilmesi için Bingöl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulunun 06.12.2022 tarihli 22/21 toplantı sayılı etik kurul kararı alındı (Ek 1.).

3.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki etkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

3.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin metinleri okuma ve anlama becerilerinin yaşam boyu öğrenme için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyin okudukları metinleri anlaması, bunları yorumlaması, çözümlenmeler yapması ve değerlendirmesi etkili ve kalitesi okuma süreci için gereklidir. Okumadaki en temel hedef okuyan kişilere fikir vermektir. Bu sebeple öğrenciler basılı kaynaklardaki bilgileri kendi süzgeçlerinden geçirebilmeleri için gerekli olma strateji ve becerilere sahip olmalıdır (Collins ve Cheek 1999). Erteleme, sorumluluklardan, verilmesi gereken kararlardan veya yapılması gereken bir görevden tamamıyla kaçınma veya geciktirme eğilimi olarak ifade edilebilir (Haycock ve ark. 1998).

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023–2024 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

3.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Bingöl Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle, örneklem alma yöntemi tercih edilmiştir. Spor Bilimleri Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda kayıtlı öğrencilerin devamsızlık durumlarından, kayıt dondurma veya okulunu bırakıp kayıt sildirmeme, programlara kaydını yapıp gelmeme durumlarından dolayı evrenin tamamına ulaşılması güçleştiğinden net öğrenci sayılarına ilişkin net istatistiki veriye rastlanılmamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın örneklemini belirlemek için Krejcie ve Morgan (1970) tarafından evren büyüklüğüne oranla örneklem büyüklüğünün hesaplandığı tablodan faydalanılmıştır. Ural (2006) tarafından yapılan çalışmaya göre, 0,05 anlamlılık düzeyinde ve 0,05 örneklem hatasına sahip olan 10.000'den küçük evren büyüklüklerinde, örneklem için 675 sayısının yeterli olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, 675 anket formu katılımcılara uygulanmıştır ve katılımcıların seçiminde kolayda örneklem yönteminden faydalanılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.

	Demografik Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	370	54.8
	Erkek	305	45.2
Fakülte	Spor Bilimleri	242	35.9
	Fen Edebiyat Fakültesi	213	31.6
	Sosyal Bilimler MYO	220	32.6
Spor yapıyor musunuz?	Evet	407	60.3
	Hayır	268	39.7
Not Ortalamanız	0-49	281	41.6
	50-54	10	1.5
	55-59	13	1.9
	60-69	74	11.0
	70-74	103	15.3
	75-84	174	25.8
Günlük okuma (kitap, dergi, haber, vb.) süresi	85-89	20	3.0
	1 saat ve altı	410	60.7
	1-3 saat	236	35.0
Öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler (panel, Sempozyum, seminer, vb.) düzenliyor mu?	4-6 saat	29	4.3
	Evet	276	40.9
Günlük ders çalışma süresi	Hayır	399	59.1
	1 saat ve altı	235	34.8

	1-3 saat	251	37.2
	4-6 saat	189	28.0
Toplam		675	%100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında kadınların 370 kişi ile (% 58,4), erkeklerin ise 305 kişi ile (% 45,2) olduğu, okudukları fakülte düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında spor bilimleri1 fakültesinde öğrenim görenlerin sayısı 242 kişi ile (% 35,9), fen edebiyat fakültesinde2 öğrenim görenlerin sayısı 213 kişi ile (% 31,6), sosyal bilimler MYO fakültesinde öğrenim görenlerin sayısı 220 kişi ile (% 32,6) olduğu, spor yapıyor musunuz sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise evet 407 kişi (% 60,3), hayır 268 kişi (% 39,7) olduğu, öğrencilerin not ortalamasına göre dağılımlarına bakıldığında not ortalaması 0-49 arasında olan kişi sayısı 281 kişi ile (% 41,6), not ortalaması 50-54 arasında olan kişi sayısı 10 kişi ile (% 1,5), not ortalaması 55-59 arasında olan kişi sayısı 13 kişi ile (%1,9), not ortalaması 60-69 arasında olan kişi sayısı 74 kişi ile (% 11,0), 70-74 arasında olan kişi sayısı 103 kişi ile (% 15,3), 75-84 arasında olan kişi sayısı 174 kişi ile (% 25,8), 85-89 arasında olan kişi sayısı 20 kişi (% 3,0) olduğu, günlük okuma (kitap, dergi, haber, vb.) süresine göre dağılımlarına bakıldığında 1 saat ve altı olan kişi sayısı 410 kişi ile (% 60,7), 1-3 saat olan kişi sayısı 236 kişi ile (% 35,0), 4-6 saat olan kişi sayısı ise 29 kişi (% 4,3) olduğu, öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler (panel, sempozyum, seminer, vb.) düzenliyor mu sorusuna bakıldığında evet 276 kişi (% 40,9), hayır 399 kişi (% 59,1) olduğu, günlük ders çalışma süresine göre dağılımlarına bakıldığında 1 saat ve altı olan kişi sayısı 235 kişi ile (% 34,8), 1-3 saat olan kişi sayısı 251 kişi ile (% 37,2), 4-6 saat olan kişi sayısı ise 189 kişi (% 28,0) olduğu görülmektedir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak “anket yöntemi” kullanılmıştır. Anket formu dört bölüm ve toplam 64 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenlerle ilgili 6 ifade yer almaktadır. İkinci bölümde, 17 ifadeden oluşan “Beş Faktör Kişilik Envanteri”, üçüncü bölümde 22 ifadeden oluşan “Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”, dördüncü ve son kısımda ise 19 ifadeden oluşan “Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)” kullanılmıştır.

3.6.1. Beş Faktör Kişilik Envanteri

Öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Evinç (2004) tarafından yapılan “Beş Faktör Kişilik Envanteri” (The Five Factor Personality Inventory) kullanılmıştır.

44 maddeden oluşan envanter, kişiliğin dışa dönüklük, duygusal denge, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz disiplin gibi 5 büyük özelliğini içermektedir. Ölçek maddeleri “kesinlikle katılmıyorum” (1 puan), “biraz katılmıyorum” (2 puan), “ne katılıyorum ne katılmıyorum” (3 puan), “biraz katılıyorum” (4 puan), “tamamen katılıyorum” (5 puan) şeklinde puanlanmaktadır.

Evinç (2004) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçlarına göre, envanterin Alpha (α) katsayıları şu sırayla hesaplanmıştır: Dışa dönüklük için 0.74, ve Öz disiplin için 0.66. Mevcut araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise, Dışa dönüklük için $\alpha=.64$, ve Öz disiplin için ise $\alpha=.58$ olarak tespit edilmiştir.

3.6.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

Üst bilişsel okuma stratejilerinin belirlenmesinde Taraban, Kerr ve Ryneerson’ın 2004 yılında geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkçeye uyarlamasını 2008 yılında yapan Çoğmen’in MRSQ-Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin amacı öğrencilerin yazılı metinleri okurken veya bunlara çalışırken kullanmış oldukları üst bilişsel stratejilerin belirlenmesidir. Ölçekte analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki farklı alt boyut bulunmaktadır.

Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. İlk 16 madde analitik stratejiler alt boyutuna, diğer 6 madde ise pragmatik strateji alt boyutuna aittir. İlk alt boyut olan analitik strateji alt boyutu öğrencilerin yazılı metinleri okurken kullandıkları stratejiyi, pragmatik strateji alt boyutu ise öğrencilerin okuduklarını hatırlayabilme düzeylerini ifade etmektedir. Beşli likert tipi olan bu ölçekte sorulara “Hiç kullanmam” cevabının verilmesi 1 puan, “Nadiren Kullanırım” 2 puan, “Bazen Kullanırım” 3 puan, “Sık Sık Kullanırım” 4 puan ve “Her Zaman Kullanırım” 5 puan olarak puanlandırılmaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri 0.81, pragmatik stratejilerin iç tutarlılığı 0.82, analitik stratejiler alt faktörünün iç tutarlılığı 0.78 olarak tespit edilmiştir. Araştırmamızın

güvenilirlik katsayıları incelendiğinde bu katsayı 0.90, pragmatik stratejilerin iç tutarlılığı 0.82, analitik stratejiler alt faktörünün iç tutarlılığı 0.89 olarak tespit edilmiştir.

3.6.3. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 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. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme olduklarını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri 0.75 olarak tespit edilmiştir (Çakıcı 2003).

3.7. Verilerin Dağılımlarını Gösteren Çarpıklık Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu

Dağılımların normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık (Skewness and Kurtosis) testlerine bakılmıştır. Ayrıca Z değerleri aracılığıyla veri setindeki uç değerler tespit edilmiştir. Veri setindeki olası uç değerler belirlendikten sonra yapılması gereken ilk işlem, uç değerlerle nasıl baş edilmesi gerektiğine karar vermektir. Belirlenen uç değerler silinebilir, bu değerlere hiç dokunulmayabilir ya da veri dönüşümleri (transformasyon) uygulanabilir. İlgili literatürde, her üç durumun da denenmesi ve yapıyı en iyi ortaya koyan durumun kabul edilmesi gerektiğini belirten kaynaklar bulunmaktadır (Raykov 2008). Uç değerlerin tanımından da anlaşılacağı gibi, ‘uyumsuz’ olan bu veriler, istatistiksel analiz çıktılarında aşırı bir etkiye neden olabilmektedir.

Örneğin, uç değerler belirlenmeden gerçekleştirilen bir veri analizi ile karşılaştırıldığında, uç değer içeren analiz, ortalamanın sola ya da sağa çarpılmasına, korelasyonların daha düşük ya da yüksek olmasına ve regresyon katsayılarının yanlı hale gelmesine neden olabilir. Bu nedenle, bazı etkili gözlemler tanımlanmalı ve veri analizindeki rollerine

karar verilmelidir (Zijlstra 2007). Osborne ve Amy (2004)'e göre uç değerlerin, hata varyansını artırıcı etkileri vardır ve istatistiksel testin gücünü azaltırlar. İkinci olarak uç değerler, eğer puanlar seçkisiz dağılmışsa, normallığı etkilerler.

Bir başka deyişle uç değerler, çok değişkenli analizlerde küresellik ve çok değişkenli normallik varsayımlarına zarar vererek, I. tip ve II. tip hata yapma olasılığını değiştirirler. Üçüncü olarak, manidar bir pay elde ederek evren kestirimine etki eder ya da yanlılığa neden olabilirler.

Osborne ve Amy (2004)'nin yaptıkları bu araştırmada evren bir araştırmacının uygun bir evrenden aldığı örnekleme yapılan gerçek bir çalışmada, 1988 yılında ulusal eğitim boylamsal çalışmasına katılan 23.396 denektir. Yapılan araştırmanın amacı gereği, bu örneklem iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada, "normal" ifade puanları Z değeri -3 ile +3 arasında değişen puanlar, "uç değerler" ise Z değeri -3 ile +3 aralığı dışında olan puanlar.

Shao (2002)'ya göre çalışmada kullanılacak verilerin normal dağılım göstermesi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır. Bununla birlikte ± 1 arasında bulunan basıklık değeri çoğu psikometrik ölçümler için mükemmel olarak kabul edilir, ancak belirli bir uygulamaya bağlı olarak ± 2 aralığında bulunan bir değer de kabul edilebilir değerdir (George ve Mallery 2010).

Tablo 3.2. Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'de çarpıklık ve basıklık tablosu incelendiğinde verilere ilişkin değerlerin ± 2 aralığında olduğu bu da verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Tablo 3.2. Beş Faktör Kişilik Envanteri Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu.

Alt Boyutlar		Beş Faktör Kişilik Envanterine İlişkin İfadeler	Mean	S.s	Skewness	Kurtosis
Beş Faktör Kişilik Envanteri	Dışadönüklük	S-1	3.59	1.384	-.611	-.927
		S-2	2.47	1.409	.446	-1.134
		S-3	3.82	1.241	-.816	-.367
		S-4	3.77	1.212	-.741	-.426
		S-5	3.72	1.325	-.713	-.649
		S-6	3.96	1.171	-.990	.084
	Öz Disiplin	S-7	3.33	1.399	-.364	-1.125
		S-8	3.99	1.171	-.995	.081
		S-9	4.04	1.178	-1.102	.297
		S-10	3.32	1.291	-.316	-.933
		S-11	4.17	1.169	-1.320	.774
		S-12	2.57	1.477	.361	-1.306

S-13	2.47	1.406	.419	-1.183
S-14	3.93	1.209	-.946	-.072
S-15	4.04	1.128	-1.128	.496
S-16	3.70	1.270	-.662	-.615
S-17	3.26	1.417	-.217	-1.231

Tablo 3.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu.

Alt Boyutlar	Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Envanterine İlişkin İfadeler		Mean	S.s	Skewness	Kurtosis
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	S-1		3.57	1.175	-.383	-.672
	S-2		3.61	1.076	-.327	-.655
	S-3		3.87	1.027	-.720	.003
	S-4		3.83	1.054	-.700	-.091
	S-5		3.65	1.102	-.452	-.540
	S-6		3.71	1.090	-.488	-.576
	S-7		3.78	1.100	-.729	-.116
	S-8	Analitik Strateji	3.46	1.207	-.311	-.838
	S-9		3.64	1.165	-.510	-.610
	S-10		3.72	1.170	-.591	-.543
	S-11		3.53	1.191	-.363	-.800
	S-12		3.65	1.136	-.467	-.581
	S-13		3.41	1.190	-.243	-.883
	S-14		3.55	1.171	-.461	-.561
	S-15		3.96	1.078	-.819	-.067
	S-16		4.03	1.022	-.884	.167
	S-17		3.56	1.234	-.444	-.753
	S-18		3.72	1.282	-.693	-.609
	S-19	Pragmatik Strateji	3.56	1.337	-.534	-.871
	S-20		3.80	1.230	-.742	-.425
	S-21		3.74	1.182	-.620	-.563
	S-22		4.07	1.088	-1.055	.370

Tablo 3.4. Akademik Erteleme Ölçeği Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık (Skewness and Kurtosis) Tablosu.

Alt Boyutlar	Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin İfadeler	Mean	S.s	Skewness	Kurtosis
Akademik Erteleme	S-1	3.15	1.132	-.142	-.493
	S-2	3.35	1.379	-.277	-1.154
	S-3	2.99	1.242	-.004	-.859
	S-4	3.73	1.161	-.606	-.424

S-5	3.20	1.286	-.137	-.967
S-6	2.67	1.385	.261	-1.147
S-7	3.03	1.206	.028	-.755
S-8	3.06	1.388	-.032	-1.183
S-9	3.18	1.199	-.095	-.751
S-10	2.95	1.293	.120	-.994
S-11	3.95	1.194	-.901	-.151
S-12	2.76	1.344	.189	-1.066
S-13	3.24	1.330	-.206	-1.014
S-14	2.59	1.385	.364	-1.086
S-15	2.82	1.363	.155	-1.110
S-16	2.16	1.313	.774	-.642
S-17	3.39	1.157	-.261	-.621
S-18	2.50	1.360	.422	-.996
S-19	2.94	1.413	.068	-1.202

3.7. İstatistiksel Analizler

Beş Faktör Kişilik Envanteri, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Akademik Erteleme ölçekleri aracılığıyla toplanan veriler istatistiksel paket programı SPSS.22 programı aracılığıyla analiz edilip sonuçlar yorumlanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Demografik bilgiler ve diğer grup sorulara ait fikir edinilmesini sağlamak amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları içeren tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon (Pearson) testi uygulanmıştır. Kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarının bazı demografik değişkenlerle ilişkisini tespit etmek amacıyla ilk etapta çarpıklık ve basıklık (Skewness and Kurtosis) testlerine bakılmış olup test sonucuna göre Bağımsız Örneklem T (Independent Sample T) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) testleri uygulanmıştır. Değişkenler arasında farklılık bulunması durumunda ise bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek üzere ise Post-Hoc testlerinden homojenlik sonuçlarına göre Tamhane testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölüm çalışmanın istatistiksel sonuçlarının açıklanacağı bölümdür. Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine göre ve değişkenler arasında ilişki anlamında yapılmış istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarını yansıtan tanımlayıcı istatistiksel analizler.

		N	Min.	Max.	\bar{x}	s.s
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları	Analitik Okuma Stratejisi	675	1.00	5.00	3.68	.691
	Pragmatik Okuma Stratejisi	675	1.00	5.00	3.74	.891
Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Dışadönüklük	675	1.00	5.00	3.58	.629
	Öz disiplin	675	1.00	5.00	3.49	.571
Akademik Erteleme Genel Puan		675	19.00	95.00	57.66	10.528

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında analitik okuma ve pragmatik okuma stratejilerini iyi düzeyde kullandıkları, öz disiplin ve dışa dönük kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu, akademik erteleme düzeylerinin de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s	t	P
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları	Analitik Okuma Stratejisi	Kadın	370	3.68	.680	-2.232	.817
		Erkek	305	3.69	.706		
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları	Pragmatik Okuma Stratejisi	Kadın	370	3.90	.861	5.475	.000***
		Erkek	305	3.53	.887		
Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Öz disiplin	Kadın	370	3.54	.554	2.212	.027*
		Erkek	305	3.44	.587		
Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Dışadönüklük	Kadın	370	3.62	.619	1.932	.054
		Erkek	305	3.52	.637		
Akademik Erteleme Genel Puan		Kadın	370	56.59	9.839	-2.938	.003**
		Erkek	305	58.97	11.186		
Toplam			675				

p<0.05*, p<0.01, p<0.001*****

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından pragmatik okuma stratejisi boyutunda, kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin boyutunda ve akademik erteleme genel puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın tespit edilen alt boyutlarda ve akademik erteleme genel puan ortalamalarında kadın öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının spor yapma değişkenine göre karşılaştırılması.

	Alt Boyutlar	Spor Yapıyor musunuz?	N	\bar{x}	s.s	t	p
Üst Bilişsel Okuma	Analitik Okuma Stratejisi	Evet	407	3.76	.674	3.609	.000***
		Hayır	268	3.56	.702		
Stratejileri Alt Boyutları	Pragmatik Okuma Stratejisi	Evet	407	3.75	.887	.592	.554
		Hayır	268	3.71	.899		
Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Öz disiplin	Evet	407	3.50	.580	.221	.825
		Hayır	268	3.49	.558		
	Dışadönüklük	Evet	407	3.59	.642	.961	.337
		Hayır	268	3.55	.607		
Akademik Erteleme Genel Puan		Evet	407	58.18	11.090	1.567	.118
		Hayır	268	56.88	9.580		
Toplam			675				

p<0.001***

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından yalnızca analitik okuma stratejisi boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre spor yapan öğrencilerin analitik okuma stratejisi kullanma düzeyleri spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının etkinlik değişkenine göre karşılaştırılması.

	Alt Boyutları	Öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler düzenliyor mu?	N	\bar{x}	s.s	t	p
Üst Bilişsel Okuma	Analitik Okuma Stratejisi	Evet	276	3.77	.695	2.736	.006**
		Hayır	399	3.62	.683		
			Evet	276	3.83	.866	2.380

Stratejileri Alt Boyutları	Pragmatik Stratejisi	Hayır	399	3.67	.904		
Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Öz disiplin	Evet	276	3.53	.564	1.413	.158
		Hayır	399	3.47	.574		
Boyutları	Dışadönüklük	Evet	276	3.63	.615	1.750	.081
		Hayır	399	3.54	.636		
Akademik Erteleme Genel Puan		Evet	276	57.44	11.315	-.467	.641
		Hayır	399	57.82	9.959		
Toplam			675				

p<0.05*, p<0.01**

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etkinlik değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından hem analitik hem de pragmatik okuma stratejileri alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler düzenliyor mu sorusuna evet cevabını veren öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının fakülte değişkenine göre karşılaştırılması.

Alt Boyutlar	Fakülte	N	\bar{x}	s.s	sd	f	P	Tamhane	
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları	Analitik Okuma Stratejisi	Spor ^a	242	3.66	.680	2	.614	.542	
		Fen ^b	213	3.66	.682				
		MYO ^c	220	3.72	.713				
Boyutları	Pragmatik Okuma Stratesi	Spor ^a	242	3.62	.843	2	6.774	.001**	b-a.c
		Fen ^b	213	3.91	.861				
		MYO ^c	220	3.68	.947				
Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları	Öz disiplin	Spor ^a	242	3.45	.595	2	1.185	.306	
		Fen ^b	213	3.51	.497				
		MYO ^c	220	3.53	.607				
Boyutları	Dışadönüklük	Spor ^a	242	3.53	.659	2	1.317	.269	
		Fen ^b	213	3.59	.556				
		MYO ^c	220	3.62	.659				
Akademik Erteleme Genel Puan		Spor ^a	242	58.6	11.0	2	2.831	.060	
		Fen ^b	213	56.3	9.45				
		MYO ^c	220	57.8	10.5				
Toplam		675							

p<0.01**

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılanların bölüm değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından yalnızca pragmatik okuma strateji alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, analitik okuma alt boyutunda, kişilik özellikleri alt boyutlarında ve akademik erteleme puanlarında gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonuçlarına bakıldığında, Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Spor Bilimleri Fakültesinde ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerine göre pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna bulunmuştur.

Tablo 4.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının günlük kitap okuma süresi değişkenine göre karşılaştırılması.

	Alt Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	\bar{x}	s.s	sd	f	p	Tamhane
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları	Analitik	1 saat ve altı ^a	410	3.59	.716				
	Okuma	1-3 saat ^b	236	3.82	.621	2	9.574	.000***	a-b,c
	Stratejisi	4-6saat ^c	29	3.83	.685				
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları	Pragmatik	1 saat ve altı ^a	410	3.66	.909				
	Okuma	1-3 saat ^b	236	3.84	.862	2	4.852	.008**	a-b,c
	Stratejisi	4-6 saat ^c	29	4.02	.742				
Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları	Öz disiplin	1 saat ve altı ^a	410	3.49	.605				
		1-3 saat ^b	236	3.51	.521	2	.239	.787	
		4-6 saat ^c	29	3.46	.448				
Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları	Dışadönüklük	1 saat ve altı ^a	410	3.55	.632				
		1-3 saat ^b	236	3.64	.595	2	1.745	.175	
		4-6 saat ^c	29	3.50	.813				
Akademik Erteleme Genel Puan		1 saat ve altı ^a	410	57.8	10.9				
		1-3 saat ^b	236	57.5	9.64	2	.617	.540	
		4-6 saat ^c	29	55.7	11.4				
Toplam			675						

p<0.01, p<0.001*****

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılanların günlük kitap okuma değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından analitik okuma ve pragmatik okuma strateji alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, kişilik özellikleri alt boyutlarında ve akademik erteleme puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonuçlarına bakıldığında, günlük 1-3 ve 4-6 saat okuma yapan öğrencilerin 1 saat ve altı okuma yapan öğrencilere kıyasla analitik okuma ve pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları, kişilik özellikleri alt boyutları ve akademik erteleme genel puan ortalamalarının günlük ders çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması.

	Alt Boyutlar	Günlük Ders Çalışma Süresi	N	\bar{x}	s.s	sd	f	p	Tamhane
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları	Analitik Okuma Stratejisi	1 saat ve altı ^a	235	3.57	.706				
		1-3 saat ^b	251	3.74	.653	2	4.440	.012*	a-b,c
		4-6saat ^c	189	3.73	.709				
Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları	Pragmatik Okuma Stratesi	1 saat ve altı ^a	235	3.51	.865				
		1-3 saat ^b	251	3.84	.869	2	12.059	.000***	a-b,c
		4-6 saat ^c	189	3.88	.903				
Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları	Öz disiplin	1 saat ve altı ^a	235	3.48	.632				
		1-3 saat ^b	251	3.54	.583	2	1.515	.220	
		4-6 saat ^c	189	3.45	.461				
Akademik Erteleme Genel Puan	Dışadönüklük	1 saat ve altı ^a	235	3.50	.653				a-b
		1-3 saat ^b	251	3.68	.585	2	5.485	.004**	b-c
		4-6 saat ^c	189	3.53	.639				
Toplam		1 saat ve altı ^a	235	59.3	11.4				
		1-3 saat ^b	251	57.2	9.81	2	5.392	.005**	a-c
		4-6 saat ^c	189	56.1	10.0				
Toplam			675						

p<0.05*, p<0.01, p<0.001*****

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin günlük ders çalışma süresi değişkenine göre yalnızca kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. İstatistiksel olarak farklılığın bulunduğu değişkenlerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonuçlarına bakıldığında, günlük 1-3 ve 4-6 saat ders çalışan öğrencilerin 1 saat ve altı ders çalışan öğrencilere kıyasla analitik okuma ve pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Ayrıca kişilik özellikleri alt boyutundan dışadönüklük boyutunda günlük 1-3 saat arası ders çalışan öğrencilerin, 1 saat ve altı ile günlük 4-6 saat arası ders çalışan öğrencilere kıyasla daha dışadönük bir kişilik sergiledikleri sonucu bulunmuştur. Akademik erteleme puanlarına bakıldığında ise öğrencilerin ders çalışma süreleri azaldıkça akademik erteleme düzeylerinde artış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları ile Kişilik Özellikleri Alt Boyutları ve Akademik Erteleme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi.

		Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları		Akademik Erteleme	
		Analitik Okuma Strateji Boyutu	Pragmatik Okuma Strateji Boyutu		
		r	.301	.233	.079
Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları	Dışadönüklük	p	.000***	.000***	.041*
		n	675	675	675
		r	.293	.257	.181
	Öz disiplin	p	.000***	.000***	.000***
		n	675	675	675
		r	.099	.043	1
	Akademik Erteleme	p	.010*	.266	
		n	675	675	675

p<0.01, p<0.001*****

Tablo 4.8. incelendiğinde kişilik özellikleri alt boyutlarından dışa dönüklük boyutu ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından analitik okuma stratejisi ($r=.301$), pragmatik okuma stratejisi ($r=.233$) boyutu ve akademik erteleme ($r=.079$) düzeyleriyle arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0.001$). Aynı şekilde kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin boyutu ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından analitik okuma stratejisi ($r=.293$), pragmatik okuma stratejisi ($r=.257$) boyutu ve akademik erteleme ($r=.181$) düzeyleriyle arasında da yine pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0.001$).

Katılımcıların akademik erteleme düzeyleri ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejisi ($r=.099$) alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, pragmatik okuma stratejisi alt boyutuyla istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde çalışma ile ilgili bulgular değerlendirilecek ve daha önce yapılmış olan çalışmalar var ise o çalışmalar ile arasında benzerlik olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki etkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırmamızın bulgularına göre çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından pragmatik okuma stratejisi boyutunda, kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin boyutunda ve akademik erteleme genel puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın tespit edilen alt boyutlarda ve akademik erteleme genel puan ortalamalarında kadın öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Kadınlar genellikle daha duyarlı oldukları için, metinlerdeki pratik bilgileri daha iyi anlayabilmektedirler, aynı zamanda eğitim ve iş yaşamlarında daha fazla rekabetle karşılaştıkları için pratik bilgilere daha fazla önem verirler ve bu durum onların pragmatik okuma stratejisini daha fazla kullanmaya yönlendirebilir.

İlgili literatür incelendiğinde Akkuş (2019)'un yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada, analitik ve pragmatik stratejiler boyutlarında farklılık göstermemektedir. Genel ortalamalara bakıldığında, hem pragmatik hem de analitik strateji kullanım düzeylerinin kız lehine olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin ve cinsiyet arasında istatistiksel farklılığın anlamlı olmasıdır. Öz disiplin, kişinin kendini kontrol etme, hedeflerine odaklanma ve planlı davranma becerisidir.

Kadınlarda bu özelliğin erkeklere göre daha fazla olmasının birçok sebebi vardır. Toplumsal cinsiyet rolleri çoğunlukla kadınlardan daha fazla sorumluluk alma beklentisi yaratabilir. Ayrıca kadınların içinde buldukları sosyal rolleri onların daha fazla planlama yapmasını gerektirebilir. Bu kişilik özelliğinin bir hedefe yönelik olduğu, davranışlardaki motivasyon, sabır, planlı olma, organizasyon ve başarının bu faktörle alakalı kavramlar olduğu vurgulanmaktadır (Mete 2006). Bu özelliğe sahip kişiler amaçlıdırlar, iradeli dirler ve kararlılık gösterirler. Bu faktörü bazı araştırmacılar, “başarı isteği” olarak kabul ederken, bazıları ise kendini organize edebilen, dikkatli olma alışkanlığı olan ve özdisiplin becerisine sahip kişiler olarak görmektedir. Bu boyut ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğumuzu gösterir.

İlgili alanyazını incelediğimizde Tatlıoğlu (2014) tarafından yapılan bir çalışma sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk (özdisiplin) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmiştir. Kız öğrencilerin duygusal dengesizlik/nevrotizm puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmamızın bu bulgusu, ülkemizde gelenek ve göreneklerden de kaynaklı olarak anne babaların çocuklarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha serbest bir şekilde yetiştirildiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda, kızların erkeklere göre daha yüksek nevrotiklik puan ortalamaları göstermesi, kendilerini daha yalnız hissetmeleri, daha içsel olarak denetlenmeleri, geleneksel değerlere daha fazla bağlı olmaları, eleştirel olmaları ve daha yoğun düşüncelere kapılmalarıyla açıklanabilir. Öy’ün (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre, ergenlik döneminde kızların erkeklere oranla daha yoğun depresyona girme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Neff (2003) yapmış olduğu araştırma sonucunda, kadınların kendilerin karşı eleştirel olma ve ve daha yoğun düşüncelere kapılma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumdan hareketle, kadınların daha düşük öz-anlayış seviyelerine sahip olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, Arı (1991) ve Deniz’in (1997) yaptığı araştırmalarda, erkek öğrencilerin atılganlık puan ortalamalarının kızlarınkinden önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha az

akademik erteleme eğilimi gösterdikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak erkeklerin kadınlara göre daha fazla ertelemeci olmasının birden çok sebebi olduğu söylenebilir. Erkekler genellikle zamanı etkili kullanma konusunda kadınlara göre daha zayıf olabilmektedirler, bu da onların akademik görevleri zamanında başlatmak veya bitirmek konusunda erteleme eğiliminde olabildiklerinin göstergesidir. Aynı zamanda erkekler daha riskli davranışlar sergilerler ve hedefe ulaşmak için planlama yapmak, çaba sarf etmek ve çalışmak yerine işlerini son ana bırakmayı tercih ederler.

İlgili literatür incelendiğinde Çelik (2014)'in üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik erteleme düzeylerini açıklamak amacıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda, kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kızların erken yaşlarından itibaren bir işi en iyi şekilde ve zamanında tamamlama sorumluluğunu öğrenmelerin sonucu olarak, erteleme eğilimlerinin düşük olması da beklenebilir. Sharma ve Kaur (2011) tarafından erteleme davranışının incelendiği araştırmalarında, erkeklerin kızlara göre akademik ortamda daha yüksek seviyede anksiyete ve stres yaşadıklarını belirlemişlerdir. Belirli bir seviyede bulunan stres ve anksiyetenin bir işi yapma, kişi eylemde bulunma ve etkinlik yapma konusunda bireyi motive ettiği bilindiği için (Corey 2008) akademik ortamda yaşanan stres ve anksiyetenin öğrenciyi ödev ve projeleri yapma, sınavlara hazırlanmaya, ders çalışma konusunda daha yüksek düzeyde güdülediği ifade edilebilir.

Araştırmamızın bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından yalnızca analitik okuma stratejisi boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre spor yapan öğrencilerin analitik okuma stratejisi kullanma düzeyleri spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Spor yapmak, sadece fiziksel bir aktivite değil aynı zamanda zihinsel becerilerin de gelişmesine katkıda bulunur. Sporcular, antrenmanları sırasında sürekli olarak hedeflerine odaklanmayı, stratejilerini ayarlamayı ve takım arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmayı öğrenirler. Bu aşamada, spor yapan bireylerin karşılaştıkları durumlarla başa çıkma becerileri gelişir ve pratik sorunları çözme yetenekleri artar. Bu beceriler sayesinde birey üst bilişsel okuma stratejilerini kullanırlar. Sporcular, saha içinde veya antrenman esnasında karşılaştıkları karmaşık

durumları çözerken, hedeflerine ulaşmak için farklı stratejiler geliştirmek zorundadırlar. Bu nedenlerden dolayı, spor yapan öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmayı tercih ederler.

İlgili literatürü incelediğimizde, Şahinler (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, öğrencilerin üst bilişsel becerilerine ilişkin algıları ile spor türleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, bilişin bilgisi alt boyutunda bireysel spor yapan katılımcıların üst bilişsel beceri düzeylerinin yüksek olduğu, bilişin düzenlenmesi alt boyutunda ise takım sporu yapan katılımcıların üst bilişsel beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ahn ve Fedewa (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında ise, çocukların zihinsel sağlığı üzerinde fiziksel aktivitenin etkilerinin anlamlı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, Theodosiou, Mantis ve Papaioannou (2008) tarafından 510 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, beden eğitimi derslerinde üstbilişsel aktivite, hedef yönelimi ve algılanan motivasyonel iklimin araştırıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin kişisel yetenekleri ve gelişimlerine yönelik motivasyonel iklimin oluşturulmasının, üstbilişsel farkındalık yolunda da gelişim sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Çalışmamızda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler düzenliyor mu sorusuna verdikleri cevaplara göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından hem analitik hem de pragmatik okuma stratejileri alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler düzenliyor mu sorusuna evet cevabını verenlerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Öncelikle bu tür etkinlikler, genellikle güncel araştırmaların sunulduğu ve akademik tartışmaların yapıldığı platformlardır. Dolayısıyla öğrencilere yeni bilgiler sunma, farklı bakış açıları kazandırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Ayrıca yapılan bu etkinliklerde sunulan tartışmalar ve araştırmalar katılım sağlayan öğrencilerin derinlemesine düşünmesine ve karmaşık konuları anlamalarına yardımcı olur ve öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmalarına yardımcı olur. Literatürde araştırmamız bulgularıyla benzerlik gösteren ya da tersi sonuçların bulunduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmamız sonuçları bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edecektir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre araştırmaya katılanların bölüm değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından yalnızca pragmatik okuma strateji alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, analitik okuma alt boyutunda, kişilik özellikleri alt boyutlarında ve akademik erteleme puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sonuçlar incelendiğinde, Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Spor Bilimleri Fakültesinde ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun sebepleri arasında disiplinlerarası farklılıklar önemli bir rol oynayabilir. Fen edebiyat fakültesindeki öğrenciler genellikle sözel ve yazılı metinlerle daha fazla etkileşimde bulunurlar. Edebi eserler, tarihçe ve bilimsel makaleler gibi metinler, genellikle gerçek dünya bağlamında anlamlandırılması gereken içeriklere sahiptir. Bu tür metinlerde, metnin bağlamını anlamak, yazarın niyetini çözmek ve metni günlük yaşamla ilişkilendirmek önemlidir. Dolayısıyla, Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrenciler, pragmatik okuma stratejisini daha fazla kullanabilirler.

Öte yandan, Spor Bilimleri Fakültesinde ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler daha çok teknik ve teorik bilgilerle uğraşırlar. Özellikle Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, fiziksel aktivitelerin bilimsel yönlerini öğrenirken; Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ise sosyal olayları ve ilişkileri analiz ederler. Bu tür disiplinlerde, öğrenciler genellikle analitik ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanırken, pragmatik okuma stratejisi yerine daha analitik okuma stratejilerine yönelebilirler.

Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazında araştırmamızla benzerlik gösteren çalışma bu durumu desteklemektedir. Çöğmen (2008) tarafından yapılmış olan bu çalışma, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini 'sıklıkla kullanım' düzeyinde kullandığını sonuçlara yansıtmaktadır. Öğrenciler, analitik okuma stratejilerini sık sık kullanıyor olsalar da, başarı elde etmede çoğunlukla etkili bir yöntem olarak algıladıkları pragmatik stratejilere daha çok yönelmektedirler. Pragmatik okuma stratejileri öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmak adına çalışma sürecinde uyguladıkları stratejileri kapsar. Bu durum, öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca başarılı olabilmek için ürün odaklı bir sistemde yetiştirmelerinden dolayı bu stratejilere daha fazla başvurduklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, içinde buldukları eğitim sisteminin

benimsediği yaklaşımın bir neticesi olarak meydana gelmektedir. Bu bağlamda, Ay (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin en yaygın olarak uyguladıkları stratejilerin, genel bir bakış açısı elde etmeye yönelik olanlar olduğu, en az kullanılan stratejilerin ise derinlemesine anlama odaklı olanlar olduğu ifade edilmektedir. Öte yandan, uluslararası alanda yapılmış olan bazı araştırmalar incelendiğinde, çalışmada elde edilen bulguların tersine, konuların derinlemesine incelenerek değerlendirmeye alındığı analitik okuma stratejilerin, çoğunlukla pragmatik stratejilerine nazaran daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Analitik okuma stratejilerinin (okuduğunu anlama ve değerlendirme gibi) öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilendirilirken, pragmatik stratejilerin akademik başarılarla ilişkilendirilmediği belirtilmektedir (Taraban ve ark. 2004).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılanların günlük kitap okuma değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından analitik okuma ve pragmatik okuma strateji alt boyutunda genel puan ortalamalarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, kişilik özellikleri alt boyutunda ve akademik erteleme puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sonuçlar incelendiğinde, günlük 1-3 ve 4-6 saat okuma yapan öğrencilerin 1 saat ve altı okuma yapan öğrencilere kıyasla analitik okuma ve pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Düzenli ve uzun süreli okuma alışkanlığı kazanmak, öğrencilerin daha karmaşık metinlere daha rahat bir şekilde dalmasını sağlar. Bu da hem analitik hem de pragmatik okuma stratejilerini kullanmalarına katkıda bulunabilir. Analitik okuma için; daha uzun süreler, metinleri daha derinlemesine inceleme ve detaylara odaklanma fırsatı sağlar. Bu nedenle, daha uzun okuma süreleri analitik okuma stratejilerini kullanma eğilimini artırır. Pragmatik okuma ise daha uzun süreler boyunca okuma yapmak, metinler arasında hızlıca geçiş yapmayı ve ana fikirleri daha hızlı bir şekilde kavramayı sağlar. Bu da pragmatik okuma stratejilerinin daha fazla kullanılmasına yol açar.

İlgili alanyazın incelendiğinde Akbabaoğlu (2019)'un sınıf öğretmenleri adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine yapmış olduğu araştırmada elde etmiş olduğu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları; onların okuma motivasyonlarının ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Akyol ve Ulusoy (2010) çeşitli

branşlardan öğretmen adayları ile yaptıkları benzer bir araştırmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin çoğu zaman kullanıldığını bulmuşlar ancak bilgilendirici metinleri okumak için gerekli olan stratejiler konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) çeşitli branşlardan öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmadan öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviye olduğunu göstermişlerdir. Çöğmen (2008) çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini sık sık kullandıkları tespit etmişlerdir. Karasakaloğlu ve arkadaşları (2012) türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullandıkları rapor etmişlerdir. Ülper ve Çeliktürk (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermişlerdir.

Batur ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin, okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının yüksek olduğu ve bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızın bulguları doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin günlük ders çalışma değişkenine göre yalnızca kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Günlük 1-3 ve 4-6 saat ders çalışan öğrencilerin 1 saat ve altı ders çalışan öğrencilere kıyasla analitik okuma ve pragmatik okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda dışadönüklük alt boyutunda günlük 1-3 ve 4-6 saat ders çalışan öğrencilerin 1 saat ve altı ders çalışan öğrencilere kıyasla daha dışadönük bir kişiliğe sahip oldukları söylenebilir. Akademik erteleme puanlarına bakıldığında öğrencilerin ders çalışma süreleri azaldıkça erteleme puanlarında artış olduğu görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejileri, metni parçalara ayırma ve önemli bilgileri vurgulama gibi becerileri sağlayan stratejilerdir. Aynı zamanda yoğun çalışma süreleri gerektiren öğrenciler için oldukça faydalıdır çünkü uzun süreli bilgiyi hatırlama ve uygulama yeteneklerini de geliştirebilir. Ders çalışma süresi ise, bu stratejilerin uygulanmasıyla ilgilidir. Öğrenciler, ders materyallerini öğrenmek ve kavramları anlamak için bu stratejileri kullanarak zamanlarını planlarlar. Örneğin, bir öğrenci bir

konuyla ilgili metinleri okurken, üst bilişsel okuma stratejilerini kullanarak önemli noktaları vurgular, notlar alır, özetler oluşturur ve kavramları derinlemesine anlamaya çalışır. Bu süreç, ders çalışma süresini daha verimli hale getirir ve öğrenmenin kalıcılığını artırır. Dolayısıyla, ders çalışma süresi ile üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenme ve kavrama süreçlerini optimize etmelerine yardımcı olur.

Taraban ve arkadaşları (2004), üniversite öğrencilerinin okuma stratejilerini akademik başarıya yönelik seçtiklerini ve kullandıklarını ifade etmişlerdir. Analitik ve pragmatik stratejiler, öğrencilerin hem anlamaya hem de hatırlamaya yönelik okuma gerçekleştirdiklerinin bir göstergesidir. Öğrencilerin her iki boyutta yer alan stratejileri kullanma sıklıklarının benzer düzeyde çıkması, ders metinlerini okurken hem hatırlamaya hem de daha uzun süreli olarak bilgileri anlamlandırmaya yönelik okuma gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Farklılığın tespit edildiği bir diğer alt boyut ise kişilik özellikleri alt boyutlarından dışadönüklüktür. Dışadönük bireylerin ders çalışma sürelerinde değişkenlik olabilir. Çünkü dışadönük bireyler, diğer insanlarla etkileşimde bulunmaktan ve grup çalışmalarından keyif alabilirler. Bu nedenle, ders çalışma süresini, birlikte çalışma veya öğrenme gruplarına katılarak sosyal etkileşimi artırmak için kullanabilirler. Bu, dışadönük bireylerin motivasyonunu ve odaklanma düzeyini artırabilir. Aynı zamanda bu bireyler genellikle çeşitli aktivitelere ilgi duyarlar. Bu nedenle, ders çalışma süresini monoton olmaktan çıkarmak için farklı öğrenme yöntemlerini deneyebilirler. Örneğin, ders çalışma süresini ders dışı etkinlikler, sanat veya spor gibi çeşitli aktivitelere ayırarak öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirebilirler. Bu kişilik özelliğini taşıyan bireyler için ideal ders çalışma süresi, genellikle dikkatlerini sürdürebildikleri ve verimli oldukları süreye bağlı olabilir. Literatürde araştırmamız bulgularıyla benzerlik gösteren ya da tersi sonuçların bulunduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmamız sonuçları bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edecektir.

Ayrıca çalışma sonucuna göre akademik erteleme puanlarında da farklılık tespit edilmiştir. Günlük ders çalışma sürelerinin akademik erteleme üzerindeki etkisi, genellikle azaltıcı bir etki gösterir. Düzenli ve uzun süreli ders çalışma alışkanlıkları geliştiren öğrenciler, işleri son ana bırakma eğilimini azaltabilirler. Sürekli olarak

zamanlarını etkili bir şekilde kullanarak, ders çalışma sürelerini planlamak ve yönetmek konusunda daha becerikli hale gelirler. Ancak, çalışma sürelerinin uzunluğu tek başına etkili değildir; etkili çalışma stratejileri ve motivasyon da önemli faktörlerdir. Daha uzun süre ders çalışan öğrencilerin erteleme eğilimleri daha düşüktür. Çünkü bu bireyler zaman yönetimini daha iyi kullanırlar ve iyi bir planlama yaparlar. Erteleme davranışının sebeplerinde biri olan başarısızlık korkusu öğrencilerde akademik erteleme eğiliminin artmasına ve ders sürelerinin azalmasına neden olabilir. Alanyazına bakıldığında birçok araştırmanın sonucunun bu araştırmanın sonucu ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Özer (2011)'in yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre, erteleme davranışı sebeplerinden biri olan, “Başarısızlık Korkusu” ve Sınav Kaygısının “Duyuşsallık” alt boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer olarak, “Başarısızlık Korkusu”, Sınav Kaygısının “Kuruntu” alt boyutu ile de olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Elde edilen bu bulguların, öğrencilerin içinde bulunduğu durum ile ilgili olarak bilgileri işleme ve yorumlama tarzı ile bu işlemdeki yanlılıklarıyla ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, ilgili literatürde akılcı olmayan inanç örüntülerinin, akılcı olmayan sonuçlara sebep olması modeli (Corey 1991) ile açıklanmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak, akademik erteleme davranışının temel sebeplerinden biri olan başarısızlık korkusunun, akılcı olmayan bir düşünce olarak duyuşsallık ve kuruntu durumunu tetikleyen ve kaygıyı artıran bir sebep olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak öğrencilerin ders çalışma süresinin azalması ile internet bağımlılığı eğiliminde artabilir. Böyle bir durumda birey erteleme davranışı sergileyebilir. İnternet bağımlılığı olan öğrenciler, ders çalışma sürelerinde azalma yaşayabilirler çünkü internet bağımlılığı aktiviteleri daha çekici ve tatmin edici gelebilir. Bu durumda, ders çalışma sürelerinin azalması ve akademik performansın düşmesiyle sonuçlanabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Yurdakoş ve Biçer (2019)' in yapmış olduğu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin sosyale medya davranışlarının artmasıyla beraber, akademik ertelemeleri eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Paul ve arkadaşları (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sosyal medya hesabını nadiren kullanan öğrencilerin sık sık kullanan öğrencilere göre akademik erteleme puanlarının daha düşük olduğunu ifade etmektedirler. Gürültü (2016) yapmış olduğu araştırmasında,

sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ve sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışının yaklaşık %19'unu açıkladığını tespit etmiştir. Öğrencilerin internetten yararlanma zamanlarının akademik başarılarını etkilemesi, internette bitmeyen veri bulunmasından ve öğrencilerin bu doğrultuda yararlanımlarından kaynaklanmakta, akademik ertelemeleri ise internette boş zaman geçirerek ödevlerini ve görevlerini ertelemelerinden meydana gelmektedir.

Kişilik özellikleri alt boyutlarından dışa dönüklük boyutu ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından analitik okuma stratejisi, pragmatik okuma stratejisi boyutu ve akademik erteleme düzeyleriyle arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin boyutu ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından analitik okuma stratejisi, pragmatik okuma stratejisi boyutu ve akademik erteleme düzeyleriyle arasında da yine pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Katılımcıların akademik erteleme düzeyleri ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejisi alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, pragmatik okuma stratejisi alt boyutuyla istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde Üçan (2019) tarafından öğrencilerin kişilik özellikleri ile akademik başarı düzeylerini ölçmek üzerine gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olduğu sonucu tespit edilmiş olup öz disiplin ve deneyime açıklık alt boyutları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Deneyime daha açık olan bireylerin yüksek düzeyde merakları olduğundan, akademik başarıları da artabilir. Öz disiplin düzeyleri yüksek olan bireyler ise daha disiplinli ve başarı odaklı oldukları için başarı puan ortalaması arasında olumlu bir ilişki beklenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik erteleme ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bulgular kapsamlı sonuçlar sunmaktadır. Çalışmamızın sonucunda okuma stratejilerinin akademik ertelemeye önemli düzeyde etki ettiği ve bu etkinin öğrencilerin ileriki hayatlarında, akademik başarılarında önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Özellikle öğrenim görülen üniversitelerin fiziksel şartları, ders çalışma saatleri ve spor yapma değişkenleri bunlara etki eden en önemli faktörler olduğu araştırmamızın sonuçları arasındadır. Bunun yanı sıra akademik erteleme düzeyleri ile kişilik özellikleri alt boyutları arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Üstbilişsel okuma stratejileri ile kişilik özellikleri arasında da anlamlı ilişkiler bulundu. Dışadönük öğrencilerin, daha etkili ve derinlemesine üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaya daha yatkın olduğu bulundu. Ayrıca, farklı fakültelerdeki öğrenciler arasında üstbilişsel okuma stratejileri açısından çeşitlilik olduğu görülmüştür. Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin karmaşıklığını vurgulamaktadır. Hem kişilik özelliklerinin hem de okuma stratejilerinin önemli bir rol oynadığı, ancak farklı fakültelerdeki öğrenciler arasında bu etkilerin farklılık gösterebileceği görülmektedir.

- Çalışma sonucunda araştırmayla ilgili ve daha sonra yapılabilecek çalışmalara yön vermek amacıyla aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir;
- Çalışmanın daha geniş örneklem grubu ile daha köklü ve daha yeni olan üniversitelerde yapıp karşılaştırmalar yapılması,
- Çalışmanın daha geniş örneklem grubu ile Doğu Anadolu bölgesindeki üniversitelerde yapıp karşılaştırmalar yapılması,
- Akademik erteleme ve üstbilişsel okuma stratejilerinin başka kavramlarla da ilişkisini tespit etmek amacıyla araştırmalar yapılması,

KAYNAKÇA

- Adler A.** (1998). *Yaşama Sanatı*. (Çev. K. Şipal). Say Yayınları, İstanbul, 232 s.
- Akbabaoğlu M.** (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarını Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyonkarahisar, 97 s.
- Akkaya N.** (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, **40** (191), 68-77.
- Akkuş Y.** (2019). *Farklı Öğrenim Düzeylerindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanmada Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep, 54 s.
- Akyol H.** (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök Yayınları, Ankara, 483 s.
- Akyol H.** (2007). *Okuma*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 261 s.
- Akyol H and Ulusoy M.** (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, **26** (4), 878-884.
- Aktürk O ve Şahin İ.** (2011). Üstbilis ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, **7** (31), 383-407.
- Alexander P and Onwuegbuzie AJ.** (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, **42** (7), 1301-1310.
- Allport G. W.** (1937). *Personality*. A psychological interpretation, Holt, pp.48.
- Anderson RC and Pearson PD.** (1984). *A Shema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, New York, Longman, pp. 255-293.
- Anderson NJ.** (2003). Scrolling, clicking, and reading english: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, **3** (3), 1-33.

Aracı H ve Arac Ş. (2014). *Spor Bilimleri Öğretimi*. Grafiker Matbacılık, Ankara, 2528 s.

Ariely D and Wertenbroch K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance. *Self- Control by Precommitment, Psychological Science*, **13** (3), 219–224.

Arı R. (1991). Üniversite öğrencilerinin atılganlıklarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **5**, 163-173.

Arslantaş H. (2008). Kültür-kişilik ve kimlik. *Güneydoğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, **7** (4),105-112.

Atkinson JW. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, **64**(6, Pt.1), 359–372.

Ay S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri. Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, (141), 7-88.

Ay, S. (2009). *Academic reading strategies and metacognitive awareness of university students*. In: Ay S, Aydın Ö, Ergenç İ, Gökmen S, İşsever S, and Peçenek D. (Eds), *Essays on Turkish Linguistics*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, pp. 441-450.

Banicki K. (2017). The character–personality distinction an historical, conceptual, and functional investigation, *Theory & Psychology*, **27** (1), 50-68.

Barrick MR and Mount MK. (1991). The big five personality dimensions and job performance, A meta-analysis. *Personnel Psychology*, **44** (1), 1-26.

Barrick MR, Stewart GL and Piotrowski M. (2002). Personality and job performance. Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, **87** (1), 1-8.

Başaran M. (2013). *4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki*. *Turkish Studies*, **8** (8), 225-240.

Batı U. (2012). *Kendine İyi Bak*. Alfa Yayınları, İstanbul, 96 s.

Batur Z, Gülveren H ve Bek H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Uşak Eğitim Fakültesi Örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **3** (1), 32-49.

Baumeister RF. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46** (3), 610-620.

Bezci EÖ. (1998). *An Investigation of the Cognitive Reading Strategy Needs of the Freshman Students at Hacettepe University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Ankara, 119 s.

Bridges KR and Roig M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking. A Re-examination with context controlle. *Personality and Individual Differences*, **22** (6), 941–944.

Brown A. (1998). *Organisational Culture*. 2nd Edition, Pitman Publishing, London, 162 s.

Bruck CS and Allen TD. (2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type a behavior, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, **63**, 457-472.

Buecker S, Maes M, Denissen JJA and Luhmann M. (2020). Loneliness and the big five personality traits: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, **34**, 8-28.

Burger JM. (2006). *Kişilik*. İnan Deniz, Erguvan Sarıoğlu (Çev), İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2006. 23 s.

Burka J and Yuen L. (1983). *Procrastination: Why You Do It and What to Do About It*. Reading, PA: Addison-Wesley.

Ceylan A. (2014). *Yönetimde İnsan ve Davranış*, (3. baskı). Kuşak Matbaası, Eskişehir, 294 s.

Chu AHC and Choi JN. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, **145** (3), 245–264.

Collins MD and Cheek EH. (1999). *Assessing & Guiding Reading Instruction*. New York, The McGrawHill Companies, Inc.

Corey G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara, Mentis Yayıncılık, 583.

Costa PT and BRR. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, **6** (4), 343- 359.

Cüceoğlu D. (2000). *İnsan ve Davranışı* (10. Baskı). İstanbul, Remzi, 608 s.

Çakıcı D. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Psikolojik Temelleri Ana Bilim Dalı, Ankara, 68 s.

Çelik Ç. (2014). *Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Trabzon, 166 s.

Demirel Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. (4. Baskı), Ankara, Pegem Yayıncılık. 20 s.

- Dewitte S and Schouwenburg HC.** (2002). Procrastination, temptations, and incentives. the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, **16** (6), 469–489.
- Eccles JS, Adler TF, Futterman R, Goff SB, Kaczala CM and Midgley C.** (1983). *Expectancies, Values, and Academic Behaviors*. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and Achievement Motivation*, San Francisco, CA:W. H. Freeman, 75-146 s.
- Eccles JS, Wigfield A and Schiefele U.** (1998). *Motivation to Succeed*. In W. E. Damon & N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ. John Wiley & Sons, s. 1017- 1095.
- Effert BR and Ferrari JR.** (1989). Decisional procrastination. Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior & Personality*, **4**, 151-156.
- Ekşi H.** (2004), Kişilik ve başaçıkma. Başaçıkma tarzlarının durumsal ve eğilimsel boyutları üzerine çok yönlü bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **4** (1). 81-98 s.
- El-Kaumy A.** (2004). Metacognition and Reading Comprehension, current trends in theory and research. ED490569. (www.eric.edu.gov Erişi tarihi: 20.05.2023,11:29).
- Emre P.** (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kırşehir, 72 s.
- Erdoğan S, Nahçıvan N, Esin MN ve İbrikçi S.** (1994). Sağlığı Sürdürme, Sağlığı Geliştirme ve Hemşirelik. *Hemşirelik Bülteni*, **8** (32), 28-36.
- Erikson EH.** (1959). Identity and The Life Cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, **1**(1), 1-171.
- Eroğlu F.** (2021). *Davranış Bilimleri*. (16. Baskı), Beta Basım, İstanbul, 209-215 s.
- Eysenck HJ.** (1990). Genetic and Environmental Contributions to Individual Differences. The Three Major Dimensions of Personality. *Journal of Personality*, **58** (1), 245- 261.
- Ertürk S.** (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara. 154 s.
- Evinç GŞ.** (2004). *Maternal Personality Characteristics, Affective State, and Psychopathology in Relation to Children's Attention Deficit and Hyperactivity Disorder and Comorbid Symptoms*. Unpublished Master Thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara, 176 s.
- Ewen RB.** (2009). *An Introduction to Theories of Personality*. East Sussex, UK, Psychology, 439 s.
- Fee RL and Tangney JP.** (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, **15** (5), 167.

Ferrari JR. (1991). Compulsive Procrastination: Some Self-Reported Characteristics. *Psychological Reports*, **68**, 455-458.

Ferrari JR. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention d-deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, **15** (5), 185–196.

Ferrari JR and McCown W. (1994). Procrastination tendencies among obsessive compulsive and their relatives. *Journal of Clinical Psychology*, **50**, 162–167.

Ferrari JR, Parker JT and Ware CB. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with myers–briggs types, Self-efficacy, and Academic Locus of Control. *Journal of Social Behavior and Personality*, **7** (3), 495–502.

Ferrari JR, Johnson JL and McCown WG. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment*. New York: Plenum Press, 265 s.

Ferrari JR and Emmons RA. (1995). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*. **17**, 539-544.

Ferguson CJ. (2010). Genetic contributions to antisocial personality and behavior: A meta-analytic review from an evolutionary perspective. *The Journal of Social Psychology*, **150** (2), 160-180.

Fidan N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, Ankara, 224 s.

Flavell JH. (1985). *Cognitive Development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 104 s.

Flett GL, Hewitt PL ve Martin TR. (1995). *Dimensions of Perfectionism and Procrastination*. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Ed.). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment*. New York: Plenum Press, 113–136 s.

Fromm E. (1996). *Kendini Savunan İnsan*. (Çev. N. Arat), Say Yayınları, Galton F. İstanbul, 24 s.

Frost RO, Marten P, Lahart CM and Rosenblate R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, **14** (5), 449-468.

Gagnon J, Dionne F and Pychyl TA. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, **5** (2), 97–102.

Garner R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 50 s.

Glick DM, Millstein DJ and Orsillo SM. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, **3** (2), 81-88.

Grabe W. (2009). *Reading in a Second Language Moving From Theory to Practice*. New York, NY, Cambridge University Press, 14-16 s.

Gustavsen W and Hegnes A. (2019). Individuals personality and consumption of organic food. *Journal of Cleaner Production*, 9 s.

Güneş F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. (2. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, 408 s.

Güney S. (2020). *Davranış Bilimleri* (13. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık. 188-192 s.

Güvenç B. (1974). *İnsan ve Kültür*. Remzi Kitabevi. II. Baskı. İstanbul. 398 s.

Hagbin M, McCaffrey A and Pychyl TA. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, **30** (4), 249-263.

Harrington N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, **39** (5), 873-883.

Hart D, Atkins R and Matsuba M. (2008). The association of neighborhood poverty with personality change in childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, **94** (6), 1048-1061.

Haycock LA, McCarthy P and Skay CL. (1998) Procrastination in college students. The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, **76**, 317-324.

Hewitt PL. and Flett GL. (1991). Perfection in the self and social contexts. Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, **60** (3), 456-470.

Hoffeditz EL. (1934). Family resemblances in personality traits. From the psychological laboratory of the University of Nebraska. *The Journal of Social Psychology*, **5** (2), 214-227.

Hökelekli H. (2009). *Psikolojiye Giriş*. Bursa, Düşünce Kitabevi, 164 s.

İlal GK. (1984). *Tıpsal Psikoloji Tıpta Davranış Bilimleri* (2. baskı). Beta Bası Yayım Dağıtım, İstanbul, 420 s.

Jain NK. (2005). *Organizational Behaviour* (1. Baskı). Atlantic Publishers & Distributors, 102 s.

John OP, Donahue EM and Kentle RL. (1991). *The Big Five Inventory. Versions 4a and 54*, Institute of Personality and Social Research. University of California, Berkeley, CA.

- Karasakaloğlu N, Saracaloğlu AS ve Özelçi YS.** (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, **13** (1), 207-221.
- Karatay H.** (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi, Ankara, 42-45 s.
- Klingner KJ, Vaughn S and Schumm SJ.** (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom. *The Elementary Journal*, **99** (1).
- Knaus WJ.** (2000). Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior & Personality*, **15** (5), 153-166.
- Koptagel G.** (2001). *Davranış Bilimleri*. Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara, 201 s.
- Köknel Ö.** (1999). *Kişilik*. Akdeniz Yayıncılık, İstanbul, 19-108 s.
- Krejcie RV ve Morgan DW.** (1970). Determining sample size for research activities. *Educational And Psychological Measurement*, **30** (3), 607-610.
- Kuhn D and Pease M.** (2010). *The Dual Components of Developing Strategy use*. In: Salatas Waters H and Schneider, W, (Eds), *Metacognition, Strategy Use & Instruction*, Guilford Press, New York.
- Larsson H, Andershed H and Lichtenstein P.** (2006). A genetic factor explains most of the variation in the psychopathic personality. *Journal of Abnormal Personality*, **115**, 221- 230.
- Lay CH.** (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, **20** (4), 474-495.
- Lay CH.** (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person-project characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, **5** (3), 91-103.
- Lay CH.** (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors. The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, **11** (4), 267-278.
- Martins N.** (2002). A model for managing trust. *International Journal of Manpower*, **23** (8), 754-769.
- Marshall G.** (2000). *Sosyoloji Sözlüğü*. Bilim- Sanat Yayınevi, Ankara, 9-12 s.
- Mayer RE.** (2010). *Fostering Scientific Reasoning With Multimedia Instruction*. In: Salatas Waters H and Schneider W, (Eds), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction*. Guilford Press, New York, pp.160-175.
- McAdams DP and Palms JL.** (2006). A new big five. Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, **61** (3), 204-217.

- McCown W and Johnson J.** (1991). Personality and chronic procrastination by university students during An academic examination period. *Personality and Individual Differences*, **12** (5), 413–415.
- McShane J.** (1991). *Cognitive development: An information processing approach*. United Kingdom: Blackwell Publishers, 315 s.
- Mete C.** (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 167 s.
- Milgram NA.** (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, **63**, 752-754.
- Milgram NA, Gehrman T and Keinan G.** (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Difference*, **13**, 1307-1313.
- Milgram NA, Sroloff B and Rosenbaum M.** (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, **22** (2), 197–212.
- Morgan CT.** (2009). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. S. Karakaş, R. Eski). Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 294 s.
- Neff Kristin D.** (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude to ward Oneself. *Self and Identity*, **2** (2), 85-102.
- Uzun ÖB.** (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **2** (2), 12-19.
- O Brem TB and DeLongis A.** (1996). The interactional context of problem- ,emotion- and relationship focused coping: the role of the big five personality factors. *Journal of Personality*, **64** (4) 775 813.
- Odabaş H, Odabaş ZY ve Polat C.** (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, **9** (2), 431-465.
- Onwuegbuzie AJ.** (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, **15** (5), 103-109.
- Onwuegbuzie AJ.** (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and evaluation in higher education*, **29** (1), 3-19.
- Osborne JW and Amy O.** (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them), *Practical Assessment, Research & Evaluation*, **1** (1) 6-9.
- Öy B.** (1995). Çocuk ve ergenlerde depresyon epidemiyolojisi ve risk etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, **2** (1), 40-42.
- Özcan ZÇ.** (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejiler Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 45 s.

- Özkalp E ve Kirel Ç.** (2011). *Örgütsel Davranış* (5. Baskı), Ekin Yayınevi, Ankara, 63 s.
- Özsoy G.** (2007). *İlköğretim Besinci Sınıfta Üst Bilişsel Stratejiler Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 212 s.
- Özsoy G.** (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **6** (4), 713-740.
- Paul JA, Baker HM and Cochran JD.** (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, **28**, 2117–2127.
- Pintrich PR.** (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing, *Theory Into Practice*, **41** (4), 219-225.
- Pressley M and Afflerbach P.** (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 32-59 s.
- Pressley M and Wharton-McDonald R.** (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, **26** (2), 129-143.
- Pychyl TA, Lee JM, Thibodeau R and Blunt A.** (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, **15** (5), 239–254.
- Rabin LA, Fogel J and Nutter-Upham KE.** (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, **33** (3), 344-357.
- Raykov T and Marcoulides GA.** (2008). *An Introduction To Applied Multivariate Analysis* (First Edition). Taylor & Francis Group, 496 s.
- Revelle W.** (1997). Extraversion and Impulsivity: The Lost Dimension? In H. Nyborg (Ed.). *The Scientific Study of Human Nature: Tribute to Hans J. Eysenck at Eight*, Oxford, England, Pergamon/Elsevier Science, 189-212 s.
- Robbin SP and Judge TA.** (2013). *Örgütsel Davranış*. 14. Baskı, Nobel Yayın, Ankara, 137 s.
- Robbins SP and Judge T.** (2017). *Örgütsel Davranış*. Nobel Yayınları, Ankara, 138-179 s.
- Rogers C.** (1975). *The Emerging Person: A new Revolution*. The man and his ideas. Evans RI, Rovers C, New York, Dutton, pp.147-175.
- Roh HR and Park KH.** (2019). *Understanding medical students' empathy based on Enneagram personality types*. Korean, J Med Educ, **31** (1), 73-82.

Rothblum ED, Solomon LJ and Murakami J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, **33** (4), 387–394.

Saleem M, Owaisi AM and Tufail MW. (2015). Internet addiction: It's impact on procrastination of higher learning students in Pakistan. *The Sindh University Journal of Education-SUJE*, **44** (2).

Salembier GB. (1999). SCAN and RUN: A Reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **42** (5), 386-394.

Schouwenburg HC. (1995). *Academic Procrastination: Theoretical Notions, Measurement, and Research*. In: Ferrari JR and Johnson JL, (Eds). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. Plenum Press, New York, pp.71– 96.

Schouwenburg HC, Lay CH, Pychyl TA and Ferrari JR. (2004). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. Washington, DC, American Psychological Association, 19-28.

Schraw G, Wadkins T and Olafson L. (2007). Doing the things we do. A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, **99**, 12-25.

Singhal M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, **1** (1), 1-23.

Shao AT. (2002). *Marketing Research; An Aid to Decision Making*. South-Western/Thomson Learning. 610 s.

Sharma M and Kaur G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, **8** (1-2), 122-127.

Sirois FM. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and The consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, **37** (1), 115-128.

Sirois FM and Pychyl T. (2013). Procrastination and the priority of short- term mood regulation. Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, **7** (2), 115-127.

Sirois FM and Tosti N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, **30** (4), 237–248.

Solomon LJ and Rothblum ED. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, **31** (4), 503-509.

Spiro RJ and Myers A. (1984). *Individual Differences and Underlying Cognitive Processes in Reading*. In: David P (Ed), *Handbook of Reading Research*. Longman, New York, pp 471-501.

Steinbach JC. (2008). *The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Writing*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Education in the College of Education at the University of Kentucky, Lexington, Kentucky, 9 s.

Steel P. (2007). *The Nature of Procrastination. A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*, **133** (1), 65–94.

Steel P, Brothen T and Wambach C. (2001). Procrastination and personality, performance and mood. *Personality and Individual Differences*, **30**, 95–106.

Steel P and Klingsieck KB. (2016). Academic procrastination. Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, **51** (1), 36-46.

Şahinler Y. (2021). Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin biliş üstü beceri düzeylerinin incelenmesi. Isparta Örneği. *Journal of Physical Education and Sport Studies. Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, **13** (1), 14-28.

Taraban R, Kerr M and Rynearson K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, **25**, 67-81.

Tatlıoğlu K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, **33** (24), 940-966.

Theodosiou A, Mantis K and Papaioannou A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, **3** (12), 353–364.

Thoms P, Moore KS and Scott KS. (1996). Kendi kendini yöneten çalıma gruplarına katılmaya yönelik öz-yeterlilik ile beş büyük kişilik boyutu arasındaki ilişki. *Örgütsel Davranış Dergisi*, **17** (4), 349-362.

Tice DM and Baumeister RF. (1997). *Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health*. *Psychological Bulletin*, **8**, 454–458.

Topuzkanamış E ve Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 655-677.

Tunç G. (2022). *Kişilik Özellikleri Ve Algılanan Örgütsel Desteğin Kariyer Çapaları Üzerindeki Etkisi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumları Örneği*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Konya, 195 s.

Ural A ve Kılıç I. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, SPSS 10.0 12.0 for Windows, Detay Yayıncılık, Ankara, 320 s.

Üçan E. (2019). *Spor Bilimleri Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler

Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya, 59 s.

Ülper H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara, Nobel Dağıtım, 82-92 s.

Ülper H. ve Çeliktürk Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **6** (11), 1033-1057.

Üngüren E. (2011). *Psikobiyolojik Kişilik Kuramı Ekseninde Yöneticilerin Kişilik Özellikleri, Karar Verme Stilleri ve Örgütsel Sonuçlara Yansımaları*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 36 s.

Veenman MVJ, Van Hout-Wolters BHAM and Afflerbach P. (2006). *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*. *Metacognition and Learning*, **1**, 3-14.

Watson DC. (2001). Procrastination and the five-factor model. A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, **30** (1), 149–158.

Wayne JH, Nicholas M and William F. (2004). Considering the role of personality in the work–family experience. Relationships of the big five to work–family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, **64**, 108–130.

Wesley JC. (1994). Effects of Ability, High School Achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, **54** (2), 404–408.

Yelboğa A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, **8** (2), 190-201.

Yıldız E, Akpınar E ve Ergin Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biliş Üstü Algılarını Etkileyen Faktörler ve Biliş Üstü Algılarının Öğrenme Yaklaşımlarıyla ve Akademik Başarılarıyla İlişkisi. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara. 430–435 s.

Yılmaz A ve Eroğlu C. (2013). *Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış*. Detay Yayıncılık, Ankara, 192 s.

Yurdakoş K ve Biçer E. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi. Sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, **16** (1):243-278.

Zel U. (2011). *Kişilik ve Liderlik Evrensel Boyutlarıyla Yönetimsel Açından Araştırmalar Teoriler ve Yorumlar* (3. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara, 16-26 s.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Raporu



BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

Toplantı Tarihi: 06/12/2022

Toplantı Sayısı: 22/21

Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Prof.Dr. Enis KARABULUT başkanlığında 06.12.2022 tarihinde Salı günü saat 14.00'de aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımlarıyla toplanarak, gündemdeki konular görüşülmüş ve aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR 2: Spor Bilimleri Fakültesi Doktor Öğretim Üyesi Enes BELTEKİN (Sorumlu Araştırmacı) ve Yüksek Lisans Öğrencisi Felek DURMAZER'in "Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişilik Özellikleri, Akademik Erteleme ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki Etkinin İncelenmesi" konulu çalışmalarının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN	Prof. Dr. Enis KARABULUT	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Bahri PATIR	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Aydın GİRGİN	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Abdurrahman GÜL	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Erdal KAYGUSUZUOĞLU	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Hayati YÜKSEL	İMZA
ÜYE	Prof. Dr. Mehmet Nuri AÇIK	İMZA

Ek 2. Ölçek Formları

Sayın katılımcı, bu bölümde yer alan ifadeleri kurumunuza yönelik tutum ve davranışlarınızı genel olarak göz önünde bulundurarak değerlendiriniz. İfadeleri değerlendirirken, olması gereken durumu değil, algıladığınız / hissettiğiniz durumu dikkate almanız gerekmektedir. Aşağıdaki ifadelerden kendinize en yakın hissettiğiniz seçeneği işaretleyiniz.

Felek DURMAZER

Bingöl Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

durmazerfelek@gmail.com

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet Kadın Erkek
2. Fakülte Spor Bilimleri Fen Edebiyat Sosyal Bilimler MYO
3. Günlük okuma (kitap, dergi, haber, vb) süresi 1 saat ve altı 1-3 saat 4-6 saat
4. Spor yapıyor musunuz? Evet Hayır
5. Öğrenim gördüğünüz kurum alanınız ile ilgili sizi geliştirecek etkinlikler (panel, sempozyum, seminer, vb.) düzenliyor mu? Evet Hayır
6. Günlük ders çalışma süresi 1 saat ve altı 1-3 saat 4-6 saat

BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ENVANTERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kendimi konuşkan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
2	Kendimi sosyal ilişkilerinde yakınlaşmaktan kaçan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
3	Kendimi enerji dolu biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi çevresine coşku yayan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
5	Kendimi kolaylıkla sessizleşebilen biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6	Kendimi kendini kabul ettiren, güçlü bir kişiliğe sahip biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
7	Kendimi bazen utangaç ve duygularını pek dışa vurmeyen biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
8	Kendimi cana yakın, sosyal biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
9	Kendimi bir işi titiz yapan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
10	Kendimi bazen dikkatsiz olabilen biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
11	Kendimi güvenilir bir çalışan olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendimi dağınık olmaya eğilimli biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
13	Kendimi tembelliğe eğilimli biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
14	Kendimi başladığı işi azimle, bitirene kadar sürdüren biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
15	Kendimi işleri etkili bir biçimde yapan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
16	Kendimi planlar yapan ve onlara uyan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
17	Kendimi dikkati kolay değişebilen biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5

	ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Hiç Kullanmam	Nadiren Kullanırım	Bazen Kullanırım	Sık sık Kullanırım	Her zaman Kullanırım
1	Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı salayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm	1	2	3	4	5
2	Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
6	Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.	1	2	3	4	5
8	Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Okuduklarımdan, okuma hedefine uyup uymadığına bakarım.	1	2	3	4	5
10	Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.	1	2	3	4	5
11	Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.	1	2	3	4	5
12	Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
14	Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım. Örneğin, eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına; şekillerde ve diyagramlarda iyiysem şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5
15	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım.	1	2	3	4	5
16	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.	1	2	3	4	5
18	Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.	1	2	3	4	5
19	Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.	1	2	3	4	5
20	Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
21	Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.	1	2	3	4	5
22	Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.	1	2	3	4	5

AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (AEÖ)		Beni Hiç Yansıtıyor	Beni Çok Az Yansıtıyor	Beni Biraz Yansıtıyor	Beni Çoğunlukla Yansıtıyor	Beni Tamamen Yansıtıyor
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

ÖZGEÇMİŞ