



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİNİN VE OKUL İKLİMİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Umut SEVİLMİŞ



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİNİN VE
OKUL İKLİMİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ¹**

Umut SEVİLMİŞ

¹ Yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.



***Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin ve
Okul İkliminin Başarı Yönelimleri Üzerine Etkisi
Umut SEVİLMİŞ***

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Editör: Prof. Dr. Fikret SOYER

Kapak Tasarımı: Umut SEVİLMİŞ

Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Ağustos 2025

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-5698-31-5

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir Tel: 0 232
484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvar kitabevi@gmail.com

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca beni her zaman motive eden, destekleyen, cesaretlendiren, güvenini ve desteğini her zaman hissettiğim kıymetli danışman hocam sayın Profesör Doktor Fikret SOYER'e,

Lisans eğitimime başladığım günden bu yana katkılarını ve desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan, araştırma ve çalışmalarımızın, bilimsel altyapısının olgunlaştırılmasından, araştırmanın sonuna kadar olan süreci, çalışma stratejisi, bilgi birikimi ve tecrübeleri ile koordine eden en değerli hocalarım sayın Doçent Doktor Murat ÖZMADEN'e

Lisans ve yüksek lisans eğitimimden beri, akademik alanda ilerlememe ışık tutan, araştırmacı ve eleştirel düşünmeme destek olan, çalışmamın her anında bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan kıymetli hocam Doktora Öğretim Üyesi Yasin YILDIZ'a,

Tezin yazım sürecinde yardım ve fedakarlıklarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Kaan ÇADIR, Erkin KARA ve Dilay EMİROĞLU'na,

Ve son olarak eğitim hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve sabırla katlanıp bana destek olan aileme ve sevdiklerime teşekkürlerimi sunarım.

Umut SEVİLMİŞ

İÇİNDEKİLER

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Problem Durumu	4
1.4. Hipotezler	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	5
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. Erteleme	6
2.2. Akademik Erteleme.....	7
2.3. Akademik Erteleme Nedenleri	8
2.4. Akademik Erteleme Davranışının Yaygınlığı	9
2.5. Başarı Yönelimi.....	9
2.6. Başarı İhtiyacı	10
2.7. Başarıyı Etkileyen Etmenler.....	10
2.8. Okul İklimi	12
3.GEREÇ VE YÖNTEM.....	14
3.1. Araştırmanın Modeli	14
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	14
3.3.Verilerin Toplanma Yöntemi	14
3.4.Veriler Toplama Araçları	15
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu	15
3.4.2.Akademik Erteleme Ölçeği	15
3.4.3. 2x2 Başarı Yönelimi Ölçeği (Revize Formu).....	15
3.4.4.Okul İklimi Ölçeği.....	16
3.5.Verilerin Analizi.....	16
3.5.1. Güvenilirlik Analizi.....	16
4. BULGULAR.....	19
5. TARTIŞMA	41
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	47
6.1. Sonuç	47
6.2. Öneriler.....	51
KAYNAKLAR	52

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

BYÖ	: Başarı Yönelimi Ölçeği
GANO	: Genel Akademik Not Ortalaması
OİÖ	: Okul İklimi Ölçeği
SBF	: Spor Bilimleri Fakültesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Güvenilirlik analizi	17
Tablo 2. Normal dağılım analizi (n=287)	18
Tablo 3. Araştırmaya katılan bireylere ilişkin tanımlayıcı bilgiler	19
Tablo 4. Araştırmaya katılan bireylere ilişkin ilgilendikleri spor branşlarına özgü tanımlayıcı bilgiler	20
Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre manova testi sonuçları	21
Tablo 6. Yaş değişkenine göre manova analizi	22
Tablo 7. Üniversiteyi kazanmadan önce yaşanan yer değişkenine göre manova analizi	25
Tablo 8. Sınıf değişkenine göre manova analizi	27
Tablo 9. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre manova analizi	29
Tablo 10. Öğrenim türü değişkenine göre manova testi sonuçları	30
Tablo 11. Gano değişkenine göre manova analizi	31
Tablo 12. Spor branşı türü değişkenine göre manova testi sonuçları	33
Tablo 13. Lisanslı sporcu olma değişkenine göre manova testi sonuçları	34
Tablo 14. Milli sporcu olma değişkenine göre manova testi sonuçları	35
Tablo 15. Spor geçmişi değişkenine göre manova analizi	36
Tablo 16. Değişkenlere ilişkin betimsel bulgular (n=287)	38
Tablo 17. Değişkenlere yönelik korelasyon analizi sonuçları	39
Tablo 18. Akademik erteleme davranışı ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizi	40

1.GİRİŞ

İnsan çevresinde ortaya çıkan birçok alandaki değişimler ile birlikte dış dünyasındaki durumlara göre birbirinden farklı davranışlar sergilemektedir. Günlük yaşantıları içerisinde insanlar karşı karşıya kaldığı durumlara farklı tepkiler gösterir (Yıldız, 2019). Günlük yaşantımızda birçok görev ve sorumluluklarımızı ilerideki bir tarihe ertelemek veya yapmamak yaygın olarak karşılaşılan durumdur. Öğrencilerin üniversite yaşamı boyunca edinmesi gereken çeşitli sorumluluklar vardır. Bireylerin üstlendiği görev ve sorumluluklar arasında önemli olan akademik görevleri ve sorumlulukları en doğru şekliyle gerçekleştirmektir. Üniversite öğrencilerinin önemli görülen sorunlarından biri akademik süreçlerinde yapmış oldukları erteleme davranışlarıdır (Özer, 2005).

Erteleme davranışı, ister öğrenim hayatımızda, isterse sosyal hayatımızda gerçekleşsin aynı özelliğe sahiptir. Mesleki hayatımız ve sosyal yaşamımıza hazırlanmamızdaki en önemli sürecimiz olan üniversite hayatı, gençlerin birçok türden sorumlulukları aldıkları dönemdir. Üniversite eğitimi alan öğrencilerin akademik olarak almaları gereken görevler bulunmaktadır. Fakat öğrenci bu sorumluluğunu çeşitli sebepler doğrultusunda yapmamaktadırlar. Bu durum akademik erteleme olarak tanımlanmaktadır. Derslerde gözlemlenen başarısızlık, düşük not ortalaması gibi (Wadkins, 1999) olumsuz sonuçlar doğuran erteleme davranışı, öğrencilerde sıkça gözlemlenmekte ve artış göstermektedir (Steel, 2007). Araştırmalara göre, akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinde daha çok rastlandığı ortaya koyulmaktadır (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Özer ve Altun, 2011; Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; O'Brien, 2002; Özer, 2005).

Akademik erteleme, üniversite öğrencilerinin yaşamlarında sıkça rastlanması ve özellikle de son yıllarda klinik olarak önemli bir hal almasına rağmen hala tam olarak anlaşılamayan ya da üzerinde uzlaşılamayan bir kavramdır. Bunun yansısı, birden fazla çalışmada, akademik ertelemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının olduğu (Akkaya, 2007) ve var olan işleri ya da sorumlulukları bir şekilde "ertelemeyi" kapsadığı (Özer, 2005) konusunda ortak bir görüş benimsenmektedir.

Üniversite öğrencilerine verilen eğitimden alınması gereken verimde etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör de başarı yönelimidir. Öğrenim, iş ve spor alanında yapılan araştırmalarda sonuç olarak kişilerin birden fazla başarı hedef yönelimleri olduğu gözlemlenmiştir (Agbuga ve Xiang, 2008; Elliot, 2005; Kaplan ve Maehr, 2007; Murayama ve diğerleri, 2012). Başarı yönelimi, bireyin yalnızca üstüne düşen sorumluluklarının üstesinden gelme amacını taşımaz, ayrıca insanlarda hedeflerine ulaşmalarındaki başarılarını değerlendirirken kıstas aldığı belli bir amacı yansıtır (Ames, 1992).

Başarı yönelimi kavramı sosyal ve bilişsel kuramdan hareketle yapılan motivasyon araştırmalarının sonucunda (Sideridis ve Kaplan 2011; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens ve Mouratidis, 2014) ortaya çıkmıştır (Midgley ve diğerleri 1998). Alan yazın çalışmalarında ana amaç yöneliminden bahsetmektedir. Bunlar dört adet olan; öğrenme (uzmanlık), performans, görevden kaçınma ve sosyal amaç yönelimidir. Öğrenenlerin hedefleri üzerinde yapılan çalışmalarda en çok görülen farkın başarı yönelimi (öğrenme amaçları veya görev amaçları olarak da nitelendirilir) ile performans yönelimleri (yetenek amaçları olarak da isimlendirilir) arasında olduğu görülmüştür (Ormrod, 2013; Woolfolk, 2010).

Çalışmaların sonucunda başarı yönelimi alt boyutları; öğrenme ve performans yönelimi olarak açıklanmaktadır. (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Öğrenme yönelimi, bireyin bilgiyi içselleştirmesi olarak nitelendirilmiştir. Bilgiyi ise hakimiyeti altına alma isteğine dayanmaktadır. Buna rağmen performans yönelimi, bireyin performans beklentisi karşılaması veya eş biçimindekileri kısmen geçebilme amacına dayanmaktadır (Harackiewicz, Brown ve Elliot, 1998; Elliot, 1999; Rawsthorne ve Elliot, 1999).

Ayrıca öğrencilerin başarılarını etkileyen bir diğer faktör olan çevresel etmenler düşünüldüğünde okul ikliminin etkisi ilk akla gelmektedir. Litwin ve Stringer’e (Akt. Gök, 2009) göre iklim, “iş ortamında çalışan ve çevrede yaşayan kişiler tarafından bizzat ya da dolaylı olarak algılandığından, onların motive olmalarını ve davranış biçimlerini etkileyen özellikler kümesidir” (Dağlı, 2018). Okul iklimi, okulda bulunan kişilerce deneyimlenen, onların davranışlarını etkileyen, okula özgü çevreyle ilgili niteliklerdir. (Hoy ve Miskel, 2012).

Okullar kendi imkânlarına yönelik oluşmuş olan eğitim öğretim ortamı alanyazında örgüt, öğrenme ya da okul iklimi olarak nitelendirilmiştir. Okul iklimi olarak bahsedilen kavram; en sade biçimiyle okuldaki ilişkilerin kalite seviyesi olarak açıklanmaktadır (Çalık ve diğerleri, 2009). Örgütsel iklim, kişilerarası ilişkiyi ve öğretim boyutlarını içinde barındıran, yapılan bazı araştırmalarda öğretmenler ve yöneticileri (Halpin ve Croft 1962), bazılarında ise öğrenciler arasındaki ilişkileri ele alan, (Haynes ve diğerleri, 2001; Scales ve Taccogna, 2001) birçok boyuta sahip bir kavramdır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerine etkisini incelemek, buna bağlı olarak kariyerlerinde akademik ertelemenin ve okul ikliminin bireysel hedeflere ulaşmada hangi düzeyde etkili olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günlük hayatımızda her birimizin çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Ev geçindiriyorsak işe gitmek, işte verilen sorumlulukları yerine getirmek, alışveriş yapmak, faturaları ödemek; öğrenciysek okula gitmek, ödev yapmak, sınava hazırlanmak, ya da evliysek ve çocuğumuz var ise onun ihtiyaçlarıyla ilgilenmek bunlar üstümüze düşen görev ve sorumluluklarımızdan bazılarıdır ve oynadığımız rollere bağlı olarak değişiklikler gösterebilir. Bazen ödenmesi gereken bir fatura, yapılması gereken bir ziyaret, hazırlanılması gereken bir sınav gibi çeşitli birçok iş ve görev zamanında yapılmaz veya daha sonraki zamana ertelenir. İşin ve zamanlamanın önem derecesine bağlı olarak sonuçları da farklılaşan derecelerde sorunlarla karşılaşmamıza sebep olur (Uzun ve Demir, 2015).

Erteleme bireyin kişisel hayatına kötü etki eden bir davranış türüdür. Bireyler beklenen görevleri ve sorumluluklarını erteleyerek son ana kadar ertelediklerinden dolayı kendilerini telaşlı, aynı zamanda psikolojik olarak stresli bir halde bulurlar (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988). Milgram (1991) ise ertelemeyi bireyin hayatında hedeflediği ya da ilgi duyduğu bir işe yönelmesinde yaşadığı zorluk ya da başarısızlık olarak tanımlamakta olup zamanın etkili kullanılamamasına, fırsatları değerlendirememesine ve hedeflenen yaşantımızdan daha farklı bir yaşam sürmemizle sonuçlandığını ifade etmiştir.

Erteleme davranışının birçok psikiyatrik rahatsızlığın hem nedenlerinden hem de sonuçlarından olduğunu ifade eden Ferrari, Johnson ve McCown (1995), bu konu üzerine yapılan bilimsel araştırma sayısının şaşırtıcı bir şekilde az olduğunu belirtmektedir. Eğitim psikolojisi alan yazınında yer almış makaleler dışında erteleme davranışı ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların neredeyse olmadığını dile getiren Ferrari ve diğerleri erteleme davranışını konu alan ilk bilimsel kitabı yazmışlardır.

Ferrari ve diğerleri (1995) erteleme davranışı ile ilgili yapılan araştırma sayısının azlığının nedenlerini ise şöyle sıralamaktadırlar. Her bireyin bir şekilde ertelemeci olduğu ve şartlara bağlı olarak erteleme davranışına yöneldikleri düşüncesi ertelemenin bir sorun olarak görülmesinin önüne geçmiştir. İkinci olarak, erteleme davranışı sergilemedeki yaygınlığın aşırı düzeyde olması da erteleme davranışının ruhsal ya da davranışsal bozukluk olarak düşünülmesini önlemiştir. Sonuçta çoğu insanda var olan bir durum problem olarak görülse toplumun önemli bir bölümünün bu sorunsala sahip olduğu sonucu ortaya çıkar ki, bu da algısal olarak ertelemenin problem olarak düşünülmesini önlemiştir. Son olarak, davranış bilimcilerin genel olarak görevlerinde sistemli çalışan bireyler olması da erteleme davranışında bulunan bireylerin yaşadığı sıkıntı ve stresin empati kurularak anlaşılmasını güçleştirmiştir.

Bilgi toplumu eğitimi her bireyin bilgi ve becerileri ışığında bir yaşam alanı vaat etmesiyle beraber insanların kendilerini devamlı olarak geliştirmesi gibi olanaklar da

sunmaktadır (Gökalp, 2004; Tezcan, 2002). Bunun sonucunda kendini motive etme, herhangi bir görevde veya bir çalışmada başarılı olma hissi, bir başkası tarafından onaylanmak istenmesi, diğer insanlar gibi olmadığını göstermesi, bireyin yeni kazanımlar elde etmesini, yeni davranma biçimleri sergilemesini sağlamaktadır.

Birey yaşadığı çevre ile ne kadar etkileşim halinde olursa, kendini değerlendirmesi ve performansı o denli değişim içinde olacaktır. Bireyde yaşanan bu değişim önce başarısını etkileyecek, elde ettiği başarı hissi yaşamlarının diğer alanlarına da etki edecektir. Yani herhangi bir düzeyde sahip olunan başarı, bir başka alanın da başarısını ortaya çıkaracak ve onu destekleyecektir. Bundan sebepten ötürü kişilerin başarı yönelimlerinin bilinmesi ve tespit edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Dolayısıyla yapılacak olan çalışmada, Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ve okul ikliminin akademik başarıları üzerinde nasıl etkili olduğunun farklı alt boyutlarla ilişkilerinin çok yönlü bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan yola çıkarak akademik erteleme düzeyleri ile okul ikliminin başarı yönelimleri üzerindeki etkileri araştırılacaktır.

1.3. Problem Durumu

Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerine etkisi var mıdır?

Bu amaçla, çalışmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerine etkisi araştırılmıştır.

1.4. Hipotezler

H1: Akademik erteleme düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H2: Başarı yönelimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H3: Okul iklimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H4: Akademik erteleme düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H5: Başarı yönelimi ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H6: Okul iklimi ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H7: Akademik erteleme düzeyi ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H8: Başarı yönelimi ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H9: Okul iklimi ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H10: Akademik erteleme düzeyi ile sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H11: Başarı yönelimi ile sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H12: Okul iklimi ile sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H13: Akademik erteleme düzeyi ile yapılan spor branşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H14: Başarı yönelimi ile yapılan spor branşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H15: Okul iklimi ile yapılan spor branşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H16: Akademik erteleme düzeyi ile yapılan spor branşıyla ilgilenme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H17: Başarı yönelimi ile yapılan spor branşıyla ilgilenme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H18: Okul iklimi ile yapılan spor branşıyla ilgilenme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H19: Akademik erteleme ile başarı yönelimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H20: Akademik erteleme ile okul iklimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

H21: Başarı yönelimi ile okul iklimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın gücü Akademik Erteleme, Okul İklimi ve Başarı Yönelimi ölçeklerinin ölçüm gücü ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan anketlere samimi ve içten yanıtlar verdikleri,
- Seçilen örneklem grubunun evreni temsil etmede geçerli ve güvenilir olduğu,
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelimine etkisini ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Erteleme

Toplumdaki her bir bireyin, hayatları boyunca kararlar vermesi, sorumluluklar alması ve gerçekleştirmesi gereken görevleri vardır. Ancak çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak pek çok birey gerçekleştirmeyi düşündükleri faaliyetleri ilerleyen bir zamana bırakabilmekte ve buna bağlı olarak erteleme davranışı sergileyebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bireylerin erteleme davranışını farklı biçimlerde ifade ettikleri görülmektedir.

Erteleme, bir gecikmenin başlaması veya planlanan bir eylemin gerçekleşmemesi ile oluşur (Beswick ve Mann, 1994; Ferrari, 1993; Lay ve Silverman, 1996; Silver ve Sabini, 1981). Erteleme davranışı, genel nüfusun neredeyse beşte birinde görülen ve gittikçe yaygınlaşan bir durum olmaya devam ediyor (Steel ve Ferrari, 2013) aynı zamanda öğrenci nüfusunun yarısı veya daha fazlası (Ellis ve Knaus, 1977; Steel, 2007), bireysel, ilişkisel ve toplumsal açıdan büyük sorunlarla sonuçlanabiliyor (Steel ve Ferrari, 2013). Erteleme davranışı genel olarak “sorumlulukları, kararları veya yapılması gereken görevleri geciktirmek” olarak tanımlanmaktadır (Haycock, McCarty ve Skay, 1998; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001).

Erteleme davranışı, kaçınma isteği ve bu etkinliği ileriki bir zamanda gerçekleştirilme amaçlı verilen sözler, geciktirilme sonucunda kendisini haklı görmek ve göstermek için sebepler bulma olarak belirtilmiştir (Ellis ve Knaus, 2002). Yaşamımızın temel sorunları arasında görülen erteleme davranışı, özellikle teknoloji ve sanayinin ilerlemiş olduğu, planlı ve programlı çalışmanın önemli olduğu ülkelerde ortaya çıkan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Milgram, 1991).

Milgram’a (1991) göre erteleme, yaşamdaki çeşitli alanlarda karar vermek, öncelikli unsurları belirlemek, plan ve program yapmak ve yapılan plan ve programa bağlı kalmakla ilgili olarak, yeterli olmayan davranış ve eylemlerle vasıflandırılan ve şahsi kaygının bir kaynağı olan bir yaşam şekli olarak, erteleme tutumudur. Literatüre bakıldığında, erteleme davranışına ilişkin en geniş kapsamlı tanımlamaların Milgram (1991) tarafından ortaya atıldığı görülmüştür. Erteleme için dört temel bileşenin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar;

- Bir davranışın ertelenmesi,
- Bir ürünün standartların altında ortaya çıkması,
- Önem derecesi yüksek olarak farkındalık yaratan bir görev olması,
- Duygusal karmaşa ile sonuçlanmasıdır.

Erteleme davranışının birden fazla sebebi olabileceği belirtilmiştir (Brownlow ve Reasinger, 2000). Bireylerin üstlerine düşen görev ve sorumluluklardan kaçınma ve olumsuz sonuçlar ile karşı karşıya kalma korkusu literatürde en temel iki sebep olarak gösterilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme davranışını güdüleyen altı faktör belirlenmiştir (Bozan-Işık, 2019). Bunlar "değerlendirilme endişesine sahip olma", "cesaretsiz ve depresif olma", "kararsız olma", "sosyal olarak aktif olma", "otoriteye karşı durma" ve "direktiflere bağımlı olma" şeklinde sıralanabilir (Karabıyık ve diğerleri 2015).

Steel'e (2002) göre, erteleme genel bir tanımı olmamasına karşın bünyesinde bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak çok boyutlu bir yapıyı barındırdığı görülmektedir. Yine Steel'e (2002) göre, ertelemecilik konusu üzerinde araştırmalar yapılması gereken dört unsur bulunmaktadır. Bunlar;

- Ertelemeciliğin belirli bir tanımının bulunmaması,
- Yapıcı ve yıkıcı sonuçlarına ilişkin tartışmalar da göz önüne alındığında, performansa etkisinin belirsiz olması,
- Ertelemeciliğin düzeltilmesi konusunda gelişmelerin varlığına rağmen hala sorunların devam etmesi,
- Kapsamlı olarak tanımlanmış veya evrenselleştirilmiş bir ertelemecilik kuramı bulunmamasıdır.

Sonuç olarak alan yazına bakıldığında, erteleme davranışının olumlu sonuçlar doğurabileceği belirtilse de, erteleme inkâr edilemez bir şekilde uyumsuzluk ve üstlenilen görevdeki başarısızlık ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, erteleme bir kişilik özelliği, ilerleyen süreçlerde bireyde stres kaynağı oluşturan, telafiye yönelik çok daha fazla çaba gerektiren mantıklı olmayan gereksiz geciktirmeye yönelik bir davranış eğilimidir (Bar, 2016).

2.2. Akademik Erteleme

Erteleme davranışının bir alt boyutu olarak değerlendirebileceğimiz akademik erteleme, erteleme öğrenme ve ders çalışma ile ilgili etkinlik ve aktiviteleriyle sınırlandırılmıştır. “Akademik erteleme, eğitim ve öğrenme ile ilgili yapılması planlanmış ya da yapılmasına niyet edilmiş etkinlik ve aktiviteleri geciktirmek ve bu ertelemenin de olumsuz sonuçlar doğuracağının farkında olmak şeklinde tanımlanabilir” (Steel ve Klingsieck, 2016).

Akademik erteleme davranışı, genel anlamda akademik kökenli görevleri kapsamakta ve akademik işlerin bazı sebeplerden dolayı geciktirilmesinden ötürü psikolojik olarak stres yaşanması, üzgün olma hali olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Sutton, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). Burka ve Yuen (1983)

üniversite öğrencilerinin sıklıkla akademik görevleri erteledikleri ve bundan dolayı gözle görülür bir kaygı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

İnsanlar akademik görevi zamanında ve tam olarak yapmak isteseler de bunu yapabilmek için gerekli iç güdülenmeyi sağlamayı başaramamaktadırlar. Akademik erteleme davranışında bulunan bireylerin, bu davranışı yapmasını güdüleyen birçok sebep bulunmaktadır. Bu nedenlerden yaygın olanlardan biri başarısızlık korkusu ve güdülenme eksikliğidir (Watson, 2001).

Ertelemenin öğrencilerin akademik başarılarına yönelik tahmin edilebilir olumsuz sonuçları vardır. Bir amaca yönelik başlama davranışının ertelenmesi kişide kısa süreli bir rahatlık yaratabilir. Ancak bu rahatlama uzun vadede kaygı ve strese yol açmaktadır (Tice ve Baumeister, 1997). Erteleme ile final sınavı notları arasında negatif (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988), dersten başarısız olma ile pozitif bir ilişki vardır (Semb, Glick ve Sprenger, 1979). Aynı zamanda, son ana dek ertelenen ödevlerin eksik veya yanlış bir şekilde tamamlandığına yönelik bulgular da bulunmaktadır (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988). Bu tür ertelenen davranışlar sadece stres ve kaygı düzeyini etkilememekte aynı zamanda akademik performansı da kayda değer düzeyde etkilemektedir (Tice ve Baumeister, 1997). Dolayısıyla, erteleme davranışı sonrasında hissedilen kısa süreli rahatlama duygusu uzun vadede kişilere kaygı yaratıcı olumsuz bir durum olarak yansımaktadır. Kaygı ile birlikte akademik erteleme davranışı sergileyen üniversite öğrencileri bu dönemde devamlı olarak başarısızlık, stres ve suçluluk duygusu, düşük özyeterlik algısı gibi farklı psikolojik sorunlar yaratabilecek çeşitli negatif duygular ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010).

2.3. Akademik Erteleme Nedenleri

Akademik hayatta erteleme; öğrencilerin dersleri ile ilgilenmeyi erteleme, daha önceden verilmiş olan ödevleri son zamana bırakma, sınav başvuru tarihlerini kaçırmak ve akademik hayatı ile ilgili idari görevlerin geciktirilmesi şeklinde görülmektedir (Rothblum ve diğerleri, 1986; Scher ve Ferrari, 2000). Akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında çeşitli değişkenlerin etkili olduğu yapılan araştırmaların sonuçları ortaya konmuştur. Solomon ve Rothblum'a (1984) göre başarısızlık korkusu ve görevden kaçma akademik ertelemenin iki temel nedenidir. Öğrencilerin üstlendiği akademik sorumlulukları yapamayacağına dair düşünceleri veya kendilerine olan güvenin düşük olması öğrencilerin başarısızlık korkusu yaşamasına sebep olabilir. Bu sebepten dolayı öğrenciler başarısız olmamak için görevi yapmaktan kaçınır ve erteleme davranışını sergilemiş olur. Saddler ve Buley (1999)'ın yapmış oldukları bir araştırmada akademik hayatta erteleme yapan bireylerin, olumsuz

değerlendirilme korkusu yaşadıkları, başarı için düşük kişisel standartlara sahip oldukları ve öğrenme aktiviteleriyle ilgili oldukları tespit edilmiştir.

2.4. Akademik Erteleme Davranışının Yaygınlığı

Akademik erteleme öğrenciler arasında sık karşılaşılan ve onların akademik başarılarını düşüren bir davranıştır (Çakıcı, 2003). Türkiye’de öğrencilerin %80’inin işlerini günlük en azından bir saat geciktirdikleri bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde de bu durumun %50’ye yakın olduğu düşünülmektedir (Özer ve Altun, 2011).

2.5. Başarı Yönelimi

Başarı en temel haliyle “istenilen bir sonucu elde etmektir”. Başarı güdüsü zorluklarla başa çıkma, ilerleme ve gelişme isteğidir. (Soyer ve diğerleri, 2010). Başarı yönelimi, bireylerin öğrenme eğilimlerine yönelik ölçüt ve standartlarını konu alan ve bir öğrenmeye nasıl bir anlam yüklediklerini belirlemeye çalışan oldukça güncel bir araştırma alanıdır. Son günlerde yoğun akademik ilgi gören bu terimde iki temel unsur dile getirilmiştir. Bunlar öğrenme yönelimi ve performans yönelimidir (Dweck ve Leggett, 1988). Başarı yönelimi kuramı Dweck ve Leggett (1988) tarafından alan yazına kazandırılmış ve kişilerin bir iş karşısında belirlemiş oldukları amaçlar doğrultusunda nasıl motive oldukları ve nasıl davrandıklarını konu edinmiştir. “Sadece öğrenme süreçleri ile ilgili motivasyonel bir yaklaşım olmayıp aynı zamanda bireylerin herhangi bir görevi gerçekleştirmeye yönelirken benimseyeceği yaklaşımlar olarak da tanımlanmaktadır” (Wagner, 2009).

Başarı yönelimleri kuramı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme görevleri ile ilgili edindikleri hedefleri temel alan bir kuram özelliği taşımaktadır. Bu nedenden dolayı bu kuram bireyleri motivasyona sahip ya da değil şeklinde ayırmak yerine onların kendileri ve görevleri hakkındaki düşünce biçimlerinin neler olduğu esas alınmıştır (Akın, 2006). Orijinal adı “achievement goals” (Elliot ve Dweck, 1988) olan başarı yönelimleri kavramı Türkçe’de “başarı amaç oryantasyonları”, “başarı amaçları” (Akın, 2006) ve “başarı hedef yönelimleri” (Tutaş, 2011) gibi farklı şekillerde de tanımlanmaktadır.

Öğrenciler bir öğrenme görevini gerçekleştirirken farklı hedeflerle bu öğrenme görevine yönelmektedirler. Öğrencilerin öğrenme görevinde edindikleri bu hedeflere bilgi ve beceri kazanma, başarılı olma, kendine olan güvenini artırma, başkaları tarafından tanınma ve onay kazanma, çalışkan olduğunu gösterme, üstün yeteneklere sahip olduğunu kanıtlama, anne-babası ve arkadaşlarından olumsuz tepkiler almaktan kaçınma ve başarısızlıktan kaçınma

örnek olarak gösterilebilir (Lin, McKeachie ve Kim, 2002; Pajares ve Cheong, 2003).

Başarı yönelimi kuramı ile ilgili fikirlerin tarihsel sürecini üç kısımda inceleyebiliriz (Vansteenkiste ve diğerleri, 2014). Başarı yönelimi ilk olarak performans yönelimi ve öğrenme yönelimi olarak ikiye ayrıldığı tespit edilmiştir (Ames, 1992). İkinci dönemde her iki durumun kendi içerisinde iki alt boyuta bölünerek tanımlanmıştır (Howell ve Watson, 2007). Bunlar öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde isimlendirilmiştir (Akın ve Arslan, 2014; Pintrich ve Schunck, 1996). Üçüncü aşamada ise başarı yönelimi her biri iki boyutta incelenmiştir. Bunlar “görev yaklaşımı”, “görev kaçınma yaklaşımı”, “kişisel yaklaşım”, “kişisel kaçınma yaklaşımı”, “diğer yaklaşım” ve “diğer kaçınma yaklaşımı” şeklinde sınıflanmıştır (Vansteenkiste ve diğerleri, 2014). Son sınıflama yeni bir ayrım olduğu için henüz gelişme aşamasındadır (Elliot ve diğerleri, 2015).

2.6. Başarı İhtiyacı

Başarı ihtiyacı, insanların ihtiyaçları fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar olarak sınıflanmaktadır (Murray, 1938). Fiziksel ihtiyaçlar yeme, içme ve cinsellik olarak örnek verilebilir. Başarı ihtiyacı ise psikolojik bir ihtiyaçtır. Bireylerin psikolojik açıdan sağlıklı olabilmeleri için psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Başarı ihtiyacı yüksek bireyler yüksek çaba harcama, güçlerini etkin kullanma ve sorumluluğunu aldıkları görevi hızlı bir şekilde yapmaya karşı yoğun bir istek duymaktadırlar (Murray, 1938). Başka bir deyişle başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin başarılarını kanıtlayacak zorlukta hedefler belirledikleri ve bu hedefe ulaşma yolunda gerekli olan yoğun çabayı göstermekten kaçınmadıkları söylenebilir. Ayrıca başarı ihtiyacı yüksek bireyler önceki performanslarından daha yüksek performans gösterme, üstün olma çabası ve kişisel sorumluluk alma gibi eğilimler gösterirler (Heckert ve diğerleri, 2000). Sonuç olarak başarı ihtiyacının bireylerin davranışa güdülenmesi açısından önemli bir psikolojik ihtiyaç olduğu söylenebilir.

2.7. Başarıyı Etkileyen Etmenler

Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri başarılı bireyler yetiştirmek olduğundan dolayı başarı ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ve başarı alanında geniş bir literatür varlığı dikkat çekmektedir. Başarı üzerine yapılan araştırmalar önceleri öğrencilerin genel yetenek seviyesi, başarının belirleyicisi olduğu inancı ile yeteneğin başarı üzerindeki etkilerini araştırma üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte eğitim alanındaki çalışmaların artmasıyla bireysel yetenek seviyesinin yanında çevresel etmenlerin de başarı seviyesini etkilediği

sonuçlarına ulaşılmıştır (Özer ve Sarı, 2009). Böylece psiko-sosyal bir varlık olan öğrencilerin ders başarısının toplumsal, ekonomik ve çevresel faktörlerden etkilenmesi kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yücel ve Koç, 2011).

Özgüven (1974) başarıyı etkileyen etkenleri zihinsel ve zihinsel olmayan etkenler olarak ikiye ayırmaktadır. Bu bağlamda, zekâ ve yetenek düzeyi başarıyı etkileyen zihinsel etkenlere; anne-baba tutumu, gelir düzeyi, cinsiyet, öğrenim görülen okul türü ve yaş da başarıyı etkileyen zihinsel olmayan etkenlere örnek olarak gösterilebilir. Bu örnekleri çoğaltabilmekle birlikte başarıyı etkileyen birçok faktörün olduğu açıkça görülmektedir. Yetenek ve başarı ile ilgili yapılan araştırmalarda zihinsel bir etmen olan yetenek düzeyinin başarıyı %30 düzeyinde açıkladığı görülmektedir (Özgüven, 2007).

Öğrencilerin başarılarını etkileyen çevresel etmenler düşünüldüğünde öncelikle öğrencilerin en yakın çevresini oluşturan ailenin etkisi akla gelmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, mesleği ve çocuklarına karşı olan tutumu öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Kasatura, 1991). Burada verilen ailesel etmenler dışında birçok ailesel etmen de öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyebilmektedir. Bunlardan bir tanesi de ailenin çocuklarının eğitime vermiş olduğu katkıdır. Ailenin eğitime katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ailenin eğitime katılımının akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya koyulmuştur (Gonzales-Pienda ve diğerleri, 2002; Griffifth, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001). Anne babanın çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenmesi ve eğitim sürecinde onlara destek olmasının önemi böylelikle anlaşılmaktadır. Diğer bir araştırmada ise anne-babanın öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin istek ve beklentileri akademik başarı ile güçlü bir ilişkiye sahipken anne-babanın öğrencilere evde yardımcı olmaları akademik başarı ile düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur (Fan ve Chen, 2001). Ayrıca eğitim açısından ailelerinden destek alan, aile içinde bakım, şefkat ve korunma gibi ihtiyaçların karşılanan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur (Çelenk, 2003).

Aile yaşantısında olduğu gibi okul yaşantısı içindeki birçok faktör de öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Öğrenciler okulda okul idaresi, öğretmenler ve arkadaşları ile sürekli etkileşim halindedir ve bu etkileşimlerin de başarı düzeyini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu çerçevede okulun bulunduğu bölge, okuldaki öğrenci sayısı, öğrenci öğretmen arasındaki iletişim, arkadaşlık ilişkileri, okulun ve sınıfın fiziksel koşulları, öğretmenlerin dersi işleme yöntemleri, ders araç gereçlerinin yeterli ya da yetersiz oluşu ve okul idaresi ile olan ilişkiler başarıyı etkileyen okul içi faktörler olarak sayılabilir (Gökalp, 2006; Strong, 1984; Yunus, Osman ve Ishak, 2011; Yüksel ve Sezgin, 2008).

Bir birey, eğer yüksek düzeyde bir zekâyâ sahipse akademik performansı da aynı düzeyde yüksek olacağına dair yaygın bir inanç oluşmuş ve öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerinin başarıyı etkilemesi konusu uzun yıllar göz ardı edilmiştir. Ancak son yıllarda öğrencilerin başarılarını etkileyen bir etmen olarak öğrencilerin psikolojik özellikleri de değerlendirilmeye başlanmıştır (Siddiqui ve diğerleri, 1983). Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik özelliklerinin başarı ile ilişkisini araştıran birçok araştırma öğrencilerin motivasyon düzeylerini temel alarak yapılmıştır.

2.8. Okul İklimi

Son zamanlarda, araştırmacılar ve eğitimciler okul iklimine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın pek çok yerinde, okul iklim reformuna artan bir ilgi bulunmaktadır. Daha güvenli ve daha destekleyici okullar için veri odaklı okul geliştirme stratejileri izlenmektedir (Thapa ve diğerleri, 2013). Okul iklimi, okul içinde genel bir “atmosfer” yaratmak için birlikte çalışan normlar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler, öğretim ve öğrenme uygulamaları ve örgütsel yapıları temsil eder. Bu atmosfer, personelin, öğrencilerin ve ailelerin ortak bir eğitim vizyonu geliştirmek için birlikte nasıl çalıştıklarına bağlı olarak olumlu veya olumsuz olabilir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2017). Okul iklimi ile birlikte okulun hedefleri, eğitim felsefesi, eğitim yöneticisinin liderlik nitelikleri, öğrenci başarısına ilişkin beklenti ve öğrencilere sunulan destek, öğrenci performansı ve değerlendirilmesi ile ailelerin eğitim sürecine dâhil olma boyutlarını kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2005; Gorton ve diğerleri 2007). Okul iklimi ile birlikte ele alınan bir diğer değişken ise öğrencilerin akademik başarısı olmuştur (Bahçetepe, 2013; Sulu-Çavumirza, 2012; Bektaş ve Nalçacı, 2013; Topal, 2001; Yıldırım, 2017). Pozitif okul iklimi, öğrencilerin kendilerini geliştirmesine katkı sağladığı gibi öğretmenlerin ve çalışanların da refahını temin etmede önemli bir rol oynamaktadır (UNESCO, 2017). Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algısı ve tecrübeleri onların akademik, duygusal ve davranışsal gelişimlerine etki sağlar (Wilson, 2004).

İnsanlar gibi okulların da kendine has karakteristik özellikleri vardır. Okul iklimi öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzını belirleyen yazılı olmayan inançları, değerleri ve tutumları açıklar (Welsh, 2000).

Okul iklimi, okuldaki kişilerarası ilişkileri içeren, örgütsel ve öğretimsel boyutları ele alan (Loukas ve diğerleri, 2006), okuldaki bireylere bağlı olarak gelişen, onları etkileyen ve onlardan etkilenen, görece devamlılığı olan bir özelliktir (Hoy, 2003).

Okulun iklimi o okulun kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2010), zamanla oluşturduğu yaşam tarzıdır (Balcı, 2014).

Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve karakteristik özelliklerini ifade eder ve hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, resmi örgütsel yapıları ve örgütsel uygulamaları içerir (Clifford ve diğerleri, 2012).

Tanımlarda ifadesini bulduğu üzere okul iklimi, okula ait pek çok değişkenle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul iklimine ilişkin araştırmalarda öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticisi ve aile ele alınmış ve farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Örneğin okul ikliminin okul içi şiddet, güvenlik, düzen ve disiplinle ilişkisini (Wilson, 2004; Griffith, 2000; Gottfredson ve diğerleri, 2005; Furlong ve diğerleri, 2005; Cobb, 2014), akademik başarı ile ilişkisini (Hoy ve Hannum, 1997; Griffith, 2000), okula bağlılık ve aidiyetle ilişkisini (Libbey, 2004; Loukas ve diğerleri, 2006; Blum, 2005) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Okullar, bağlı oldukları eğitim sistemleri gereği benzer formal yapı ve süreçlere sahiptirler. Ancak okullar genel hatlarıyla birbirleriyle benzerlikler gösterebilirler de, her okulun aslında kendine özgü yapıları vardır. Kendilerine özgü olan bu yapılar okulun atmosferi ya da iklimi olarak temsil etmektedir. Farklı okul iklimlerine sahip okullar da hem içerisindeki hem de dışarıdan etkilenen bireyler üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (Thomas, 1976).

Owens (1998) tarafından yapılan araştırmada okul iklimini etkileyen öğelerini; kültür, ekoloji, örgüt ve çevre olarak dile getirmiştir. Owens (1998) okul iklimini etkileyen kültürü; psiko-sosyal özellikler, normlar, inanç sistemleri ve değerler olarak, ekolojiyi; fiziksel faktörler, bina büyüklüğü, bina tasarımı ve teknoloji olarak, örgütü; öğretsel yapı, öğretim programı, karar alma süreci, iletişim olarak ve son öğe çevreyi; bireylerin özellikleri, motivasyon, mesleki doyum ve moral olarak tanımlamıştır.

3.GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelime etkisinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü bölüm, öğrenim türü, spor branşı, spor branşı süresi, milli sporcu olma durumu açısından incelenmesi ve başarı yönelimlerinin akademik erteleme ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır.

Tarama modeli, geçmişte gerçekleşmiş ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2005).

3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise 2020-2021 eğitim öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden kolayda örneklem olarak belirlenmiş 287 kişi çalışmaya dahil edilmiştir.

3.3.Verilerin Toplanma Yöntemi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, 2x2 Başarı Yönelimi Ölçeği (Revize Formu) ve Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır.

Kovid-19 koşullarından dolayı araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere; Google formlar aracılığıyla ilgili anket formları oluşturulup Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere e-posta ve sosyal medya aracılığıyla iletilerek 323 veri toplanmış, veri setindeki uç değerler ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla incelenmiş aykırı uç değerler gösteren 36 veri, veri setinden çıkartılmış ve kalan 287 kişi çalışmaya dahil olmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, öğrenim türü, genel akademik not ortalaması (GANO), spor branşı, ilgili spor branşı süresi, lisanslı olma durumu, milli sporcu olma durumu, üniversiteyi kazanmadan önce nerede yaşıyordunuz, konaklama durumu sorularından oluşmaktadır.

3.4.2. Akademik Erteleme Ölçeği

Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini ölçmek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin akademik görevleriyle ilgili üstlenmesi gereken sorumlulukları içeren (proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, ders çalışma gibi), 7 olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13 ve 17) ve 12 olumsuz olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmuştur. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekteki ifadelerin seçenekleri, 1-Beni Hiç Yansıtmıyor, 2-Beni Çok Az Yansıtıyor, 3-Beni Biraz Yansıtıyor, 4- Beni Çoğunlukla Yansıtıyor, 5-Beni Tamamen Yansıtıyor şeklindedir. Verilerin okunabilmesinde, beşli ölçek dereceleri, 0,80 (5-1=4; 4/5=0,80) oranında eşit aralıklara dağılmıştır. Bunun sonucunda davranışlara ilişkin etki düzeyi aralıkları; Beni Tamamen Yansıtıyor (4,20-5,00), Beni Çoğunlukla Yansıtıyor (3,40-4,19), Beni Biraz Yansıtıyor (2,60-3,39), Beni Çok Az Yansıtıyor (1,80-2,59), Beni Hiç Yansıtmıyor (1,00-1,79) olarak tespit edilmiştir (Özmaden, 2004).

95 puan ölçekten alınabilecek en yüksek puanı, 19 puan da alınabilecek en düşük puanı yansıtmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe akademik erteleme düzeyi artmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach alfa katsayısı 0.89, ikinci faktörünün 0.84'tür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği 10 ifadeden oluşan birinci yarım test için 0.87, 9 ifadeden oluşan ikinci yarım test için 0.86 ve toplam 0.85 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı birinci faktör için 0.80, ikinci faktör için 0.82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003).

3.4.3. 2x2 Başarı Yönelimi Ölçeği (Revize Formu)

Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilmiş, Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma olmak üzere 4 alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipindedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, öğrenme yaklaşma yönelimi alt boyutu için 0.72,

öğrenme kaçınma yönelimi ilgi alt boyutu için 0.68, performans yaklaşma yönelimi alt boyutu için 0.62 ve performans kaçınma yönelimi alt boyutu için 0.69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları 0.50 ve 0.70 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmektedir (Arslan ve Akın, 2015). Bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları; öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için 0.70; öğrenme kaçınma yönelimi alt boyutu için 0.62; performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için 0.65 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için 0.71 şeklindedir.

3.4.4.Okul İklimi Ölçeği

Terzi (2015) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” beşli Likert tipinde, 17 madde ve okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93, KMO değeri 0.928; Bartlett testi 4433,518; df: 136 ve $p=0.000$ olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise okula bağlılık 0.90, iletişim 0.88 ve öğrenme ortamı 0.86 olarak bulunmuştur. Bir sonraki aşamada ise “Okul İklimi Ölçeği” için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen DFA sonucunda oluşan uyum iyiliği değerleri [$\chi^2= 307,822$; Sd = 112; $\chi^2/Sd = 2,74$; RMSEA=0,06; CFI =0,96; GFI=0,92; AGFI=0,90; RMR=0,08; NFI=0,94] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) V 25.0 paket programını yardımı ile Manova analizi, frekans, yüzde ve güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca korelasyon analizi ve akademik erteleme düzeyi ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz yapılırken %95 güven aralığına göre analiz yapılmıştır.

3.5.1. Güvenilirlik Analizi

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı değerlere, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik analizlere geçmeden önce; faktör analizleri neticesinde gruplandırılma biçimleri kesinleşen sorular elde edilen sonuçlara göre birleştirilerek güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Güvenilirlik analizlerinde, içsel tutarlılığı ölçmede Cronbach's Alpha katsayısı dikkate alınmıştır. Cronbach's Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2009):

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 1, ölçeklerin güvenilirlik analizinin sonuçlarını ortaya koymaktadır. Güvenilirlik katsayılarının 0.94 ile 0.61 arasında oldukları görülmektedir. Bu değerler, literatürde öngörülen 0.60 alt limit kriterini sağlamaktadır. Dolayısıyla, araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin ifadelerin içsel tutarlılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 1, güvenilirlik analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 1. Güvenilirlik Analizi

Ölçekler	Boyutlar	Cronbach's Alpha Katsayısı
Akademik Erteleme Ölçeği	-	0.92
Başarı Yönelimi Ölçeği	Öğrenme Yaklaşma	0.87
	Öğrenme Kaçınma	0.70
	Performans Yaklaşma	0.95
	Performans Kaçınma	0.87
	Ölçek Toplam	0.90
Okul İklimi Ölçeği	Okula Bağlılık	0.90
	İletişim	0.93
	Öğrenme Ortamı	0.89
	Ölçek Toplam	0.95

Yapılan araştırmanın iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde Akademik Erteleme Ölçeğinde Genel Erteleme alt boyutunda 0.81; Başarı Yönelimi Ölçeği Öğrenme Yaklaşma alt boyutunda 0.78, Öğrenme Kaçınma alt boyutunda 0.79, Performans Yaklaşma alt boyutunda 0.77, Performans Kaçınma alt boyutunda 0.78; Okul İklimi Ölçeği Okula Bağlılık alt boyutunda 0.75, İletişim alt boyutunda 0.75 ve Öğrenme Ortamı alt boyunda 0.75 Cronbach's Alpha değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ölçeklerin ve alt boyutların “oldukça güvenilir” olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Normal Dağılım Analizi (n=287)

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Akademik Erteleme Ölçeği	-0.44	-0.20
Başarı Yönelimi Ölçeği	-0.63	0.20
Öğrenme Yaklaşma	-0.92	1.07
Öğrenme Kaçınma	-0.41	-0.04
Performans Yaklaşma	-0.87	-0.07
Performans Kaçınma	-0.75	-0.29
Okul İklimi Ölçeği	-0.44	-0.26
Okula Bağlılık	-0.18	-0.98
İletişim	-0.79	0.25
Öğrenme Ortamı	-0.56	0.36

Yapılan analiz sonucuna göre; değişkenlerin ± 2.0 arasında değer aldığı ve normal dağılım gösterdiği saptanmaktadır. Bu nedenle, çözümlemelerde parametrik teknikler kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, *Üniversitede Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin ve Okul İkliminin Başarı Yönelimleri Üzerine Etkisi* ile ilgili yapılan bu çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan 287 öğrenciye ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Araştırmaya katılanların %47.4'ü erkek, %52.6'sı kadın; %48.4'ü 19 ile 21 yaş arasında; %36.6'sı Spor Yöneticiliği bölümünde; %40.4'ü 4. sınıfta okumakta; %70.4'ü birinci öğretim türü; %34.1'inin 2.51-3.00 arası GANO değeri; %58.5'i üniversiteyi kazanmadan önce büyükşehirde yaşıyor olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Bireylere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	136	47.4
	Kadın	151	52.6
Yaş	18 Yaş ve Altı	14	4.9
	19 – 21 Yaş Arası	139	48.4
	22 – 24 Yaş Arası	98	34.1
	25 – 27 Yaş Arası	17	5.9
	28 Yaş ve Üzeri	19	6.6
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	56	19.5
	2. Sınıf	74	25.8
	3. Sınıf	41	14.3
	4. Sınıf	116	40.4
Öğrenim Görülen Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	93	32.4
	Antrenörlük Eğitimi	89	31
	Spor Yöneticiliği	105	36.6
Öğrenim Türü	Birinci Öğretim	202	70.4
	İkinci Öğretim	85	29.6
GANO (Genel Akademik Not Ortalaması)	2.00 ve Altı	8	2.8
	2.01 – 2.50 Arası	47	16.4
	2.51 – 3.00 Arası	98	34.1
	3.01 – 3.50 Arası	91	31.7
	3.51 ve Üzeri	43	15
Üniversiteyi Kazanmadan Önce Yaşanılan Yer	Büyükşehir	168	58.5
	İl Merkezi	45	15.7
	İlçe ve Köy	74	25.8
TOPLAM		287	100

SBF: Spor Bilimleri Fakültesi

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Bireylere İlişkin İlgilendikleri Spor Branşlarına Özgü Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler		N	%
Branş Türü	Takım Sporları	148	51.6
	Bireysel Sporlar	139	48.4
Branş ile İlgilenme Süresi	1 Yıldan Az	29	10.1
	1 – 3 Yıl	30	10.5
	4 – 6 Yıl	81	28.2
	7 – 9 Yıl	78	27.2
	10 Yıl ve Üzeri	69	24
Lisanslı Sporcu Olma Durumu	Evet	198	69
	Hayır	89	31
Milli Sporcu Olma Durumu	Evet	29	10.1
	Hayır	258	89.9
Toplam		287	100

SBF: Spor Bilimleri Fakültesi

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin %51.6’sının takım sporu yaptığı; %28.2’sinin branşı 4-6 yıl arası yaptığı; %69’unun lisanslı sporcu ve %89.9’unun milli sporcu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Manova Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Akademik Erteleme Ölçeği	Kadın	136	63.75	14.07	4.892	.028*
	Erkek	151	67.39	13.73		
Başarı Yönelimi Ölçeği	Kadın	136	47.35	8.61	.660	.417
	Erkek	151	48.14	7.91		
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Kadın	136	12.86	1.89	2.147	.144
	Erkek	151	12.50	2.12		
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Kadın	136	11.71	2.42	.251	.617
	Erkek	151	11.57	2.20		
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Kadın	136	11.27	3.50	5.593	.019*
	Erkek	151	12.13	2.68		
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Kadın	136	11.50	3.11	1.433	.232
	Erkek	151	11.92	2.73		
Okul İklimi Ölçeği	Kadın	136	62.30	12.74	.099	.754
	Erkek	151	61.79	14.40		
Okula Bağlılık Alt Boyutu	Kadın	136	16.12	5.22	8.157	.005*
	Erkek	151	17.77	4.55		
İletişim Alt Boyutu	Kadın	136	23.52	5.05	6.648	.010*
	Erkek	151	21.89	5.62		
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	Kadın	136	22.64	4.18	.804	.371
	Erkek	151	22.12	5.49		

p<0.05*

Tablo 5'e göre, başarı yönelimi ölçeği, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, okul iklimi ölçeği ve öğrenme cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Ancak akademik erteleme, başarı yöneliminin sadece performans yaklaşma alt boyutunda ve okul ikliminin sadece okula bağlılık ve iletişim boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde istatistiki olarak bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Bulgular incelendiğinde;

- Erkeklerin akademik erteleme değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu,
- Erkeklerin performans yaklaşma değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu,
- Erkeklerin okula bağlılık değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu,
- Kadınların ise iletişim değişken ortalamasının erkeklerle göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Manova Analizi

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Bonferroni
Akademik Erteleme Ölçeği	(1)18 Yaş ve altı	14	73.21	10.34	2.868	.024*	1>3
	(2) 19 – 21 Yaş Arası	139	66.11	15.31			
	(3) 22 – 24 Yaş Arası	98	62.67	12.67			
	(4) 25 – 27 Yaş Arası	17	68.00	11.15			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	70.21	11.67			
Başarı Yönelimi Ölçeği	(1)18 Yaş ve altı	14	49.92	5.83	4.217	.002*	2>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	49.47	7.51			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	45.26	9.10			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	47.35	9.63			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	47.00	5.81			
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	(1)18 Yaş ve altı	14	12.92	1.26	4.776	.001*	1>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	13.08	1.76			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	11.97	2.43			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	12.70	1.72			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	13.05	1.22			
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	(1)18 Yaş ve altı	14	10.78	3.14	3.048	.018*	1>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	12.03	2.08			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	11.18	2.34			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	11.11	2.82			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	12.21	2.01			
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	(1)18 Yaş ve altı	14	13.28	1.54	3.543	.008*	1>3 1>5
	(2) 19 – 21 Yaş Arası	139	12.20	3.14			
	(3) 22 – 24 Yaş Arası	98	11.10	3.02			
	(4) 25 – 27 Yaş Arası	17	11.58	3.58			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	10.47	3.11			

Performans Kaçınma Alt Boyutu	(1) 18 Yaş ve altı	14	12.92	2.12	3.070	.017*	2>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	12.15	2.92			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	11.00	2.76			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	11.94	3.26			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	11.26	3.22			
Okul İklimi Ölçeği	(1) 18 Yaş ve altı	14	70.50	9.38	7.047	.000*	1>3
	(2) 19 – 21 Yaş Arası	139	64.15	11.97			
	(3) 22 – 24 Yaş Arası	98	56.66	15.29			
	(4) 25 – 27 Yaş Arası	17	64.64	9.49			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	65.68	13.23			
Okula Bağlılık Alt Boyutu	(1) 18 Yaş ve altı	14	19.42	4.25	4.266	.002*	2>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	17.63	4.77			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	15.60	4.98			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	15.94	4.74			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	18.63	5.01			
İletişim Alt Boyutu	(1) 18 Yaş ve altı	14	25.50	2.87	5.235	.000	1>3 2>3 4>3 5>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	23.20	4.89			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	20.88	6.30			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	25.05	3.50			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	23.68	4.41			
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	(1) 18 Yaş ve altı	14	25.57	3.08	9.039	.000	1>3 2>3 4>3 5>3
	(2) 19- 21 Yaş Arası	139	23.30	4.35			
	(3) 22- 24 Yaş Arası	98	20.17	5.45			
	(4) 25- 27 Yaş Arası	17	23.64	2.84			
	(5) 28 Yaş ve Üzeri	19	23.36	4.53			

p<0.05*

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır.

- 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin başarı yönelimi düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri hem 22 ile 24 yaş arasındaki hemde 28 yaş ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksektir.
- 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin okul iklimi düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksektir.
- 22 ile 24 yaş arası olan öğrencilerin iletişim düzeyleri 18 yaş ve altı, 19 ile 21 yaş arası, 25 ile 17 yaş arası ve 28 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşüktür.
- 22 ile 24 yaş arası olan öğrencilerin öğrenme ortamı düzeyleri 18 yaş ve altı, 19 ile 21 yaş arası, 25 ile 17 yaş arası ve 28 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşüktür ($p<0.05$).

Tablo 7. Üniversiteyi Kazanmadan Önce Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Manova Analizi

Değişkenler	Yer	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
Akademik Erteleme Ölçeği	(1) Büyükşehir	168	66.99	12.46	8.085	.000*	1>2 3>2
	(2) İl merkezi	45	58.15	16.58			
	(3) İlçe ve köy	74	67.22	14.29			
Başarı Yönelimi Ölçeği	(1) Büyükşehir	168	48.56	6.72	3.507	.031*	1>2
	(2) İl merkezi	45	44.93	9.08			
	(3) İlçe ve köy	74	47.68	10.34			
Öğrenme Yaklaşma	(1) Büyükşehir	168	12.79	1.74	1.793	.168	-
Alt Boyutu	(2) İl merkezi	45	12.15	1.88			
	(3) İlçe ve köy	74	12.72	2.60			
Öğrenme Kaçınma	(1) Büyükşehir	168	11.68	2.21	2.374	.095	-
Alt Boyutu	(2) İl merkezi	45	11.00	2.12			
	(3) İlçe ve köy	74	11.93	2.57			
Performans Yaklaşma	(1) Büyükşehir	168	12.07	2.56	3.745	.025*	1>2
Alt Boyutu	(2) İl merkezi	45	10.66	4.29			
	(3) İlçe ve köy	74	11.59	3.33			
Performans Kaçınma	(1) Büyükşehir	168	12.01	2.46	2.227	.110	-
Alt Boyutu	(2) İl merkezi	45	11.11	3.26			
	(3) İlçe ve köy	74	11.43	3.54			
Okul İklimi Ölçeği	(1) Büyükşehir	168	60.36	13.89	3.247	.040*	1>2
	(2) İl merkezi	45	65.31	11.77			
	(3) İlçe ve köy	74	63.82	13.62			
Okula Bağlılık Alt Boyutu	(1) Büyükşehir	168	16.76	4.41	.421	.657	-
	(2) İl merkezi	45	17.26	6.43			
	(3) İlçe ve köy	74	17.33	5.11			
İletişim Alt Boyutu	(1) Büyükşehir	168	21.98	5.64	3.351	.036*	1>2
	(2) İl merkezi	45	23.91	3.71			
	(3) İlçe ve köy	74	23.45	5.57			
Öğrenme Ortamı	(1) Büyükşehir	168	21.61	5.11	5.729	.004*	1>2
Alt Boyutu	(2) İl merkezi	45	24.13	3.80			
	(3) İlçe ve köy	74	23.02	4.73			

p<0.05*

Tablo 7’de elde edilen bulgular incelendiğinde üniversiteyi kazanmadan önce yaşanan yer değişkenine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

- İl merkezinde olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri büyükşehir, ilçe ve köydeki öğrencilerin göre daha düşüktür.
- Büyükşehirde olan öğrencilerin başarı yönelim, performans yaklaşma, okul iklimi, iletişim ve öğrenme ortamı düzeyleri il merkezinde olan öğrencilere göre daha yüksektir ($p<0.05$).

Ayrıca öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ve okula bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Tablo 8. Sınıf Değişkenine Göre Manova Analizi

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
Akademik Erteleme Ölçeği	(1) 1. sınıf	56	71.73	11.66	7.890	.000*	1>3
	(2) 2. sınıf	74	68.01	11.44			1>4
	(3) 3. sınıf	41	64.19	11.07			2>4
	(4) 4.sınıf	116	61.76	16.07			
Başarı Yönelimi Ölçeği	(1) 1. sınıf	56	49.21	6.13	9.685	.000*	1>4
	(2) 2. sınıf	74	50.70	6.57			2>4
	(3) 3. sınıf	41	48.85	7.82			3>4
	(4) 4.sınıf	116	44.81	9.31			
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	12.73	2.00	3.384	.019*	2>4
	(2) 2. sınıf	74	13.22	1.62			
	(3) 3. sınıf	41	12.70	1.96			
	(4) 4.sınıf	116	12.28	2.21			
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	11.64	2.61	.871	.457	-
	(2) 2. sınıf	74	11.90	2.05			
	(3) 3. sınıf	41	11.85	2.15			
	(4) 4.sınıf	116	11.39	2.36			
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	12.42	2.34	13.453	.000*	1>4
	(2) 2. sınıf	74	12.75	2.15			2>4
	(3) 3. sınıf	41	12.68	2.39			3>4
	(4) 4.sınıf	116	10.39	3.70			
Performans Kaçınma Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	12.41	2.31	9.640	.000*	1>4
	(2) 2. sınıf	74	12.81	2.22			2>4
	(3) 3. sınıf	41	11.60	3.04			3>4
	(4) 4.sınıf	116	10.74	3.21			
Okul İklimi Ölçeği	(1) 1. sınıf	56	66.05	11.15	8.398	.000*	1>3
	(2) 2. sınıf	74	66.48	11.81			1>4
	(3) 3. sınıf	41	58.90	13.08			2>3
	(4) 4.sınıf	116	58.36	14.70			2>4
Okula Bağlılık Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	18.30	4.33	9.345	.000*	1>4
	(2) 2. sınıf	74	18.79	4.00			2>3
	(3) 3. sınıf	41	16.29	4.59			2>4
	(4) 4.sınıf	116	15.45	5.37			
İletişim Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	23.57	4.56	3.500	.016*	2>4
	(2) 2. sınıf	74	23.94	4.86			
	(3) 3. sınıf	41	21.78	5.34			
	(4) 4.sınıf	116	21.73	5.95			
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	(1) 1. sınıf	56	24.17	4.13	8.744	.000*	1>3
	(2) 2. sınıf	74	23.74	4.25			1>4
	(3) 3. sınıf	41	20.82	4.52			2>3
	(4) 4.sınıf	116	21.17	5.31			2>4

p<0.05*

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenme kaçınma düzeyinde anlamlı düzeyler bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Elde edilen bulgulara göre;

- 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme değişken ortalamasının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi değişken ortalamasının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu,
- 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenleri ortalamasının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu,
- 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi ve iletişim değişkenleri ortalamasının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu,
- 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık değişken ortalamalarının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık değişken ortalamalarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iletişim değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 9. Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Manova Analizi

Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
Akademik Erteleme Ölçeği	(1) Öğretmenlik	93	64.45	13.59	1.486	.228	-
	(2) Antrenörlük	89	67.76	14.23			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	64.97	14.06			
Başarı Yönelimi Ölçeği	(1) Öğretmenlik	93	46.23	8.81	2.561	.079	-
	(2) Antrenörlük	89	48.14	8.49			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	48.80	7.35			
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	12.31	2.16	2.536	.081	-
	(2) Antrenörlük	89	12.73	2.12			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	12.95	1.77			
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	11.46	2.37	.453	.636	-
	(2) Antrenörlük	89	11.67	2.50			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	11.77	2.08			
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	11.32	3.12	1.230	.294	-
	(2) Antrenörlük	89	11.83	3.03			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	12.00	3.20			
Performans Kaçınma Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	11.13	3.03	2.882	.058	-
	(2) Antrenörlük	89	11.91	2.88			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	12.08	2.80			
Okul İklimi Ölçeği	(1) Öğretmenlik	93	61.00	12.67	.832	.436	-
	(2) Antrenörlük	89	61.53	14.35			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	63.37	13.81			
Okula Bağlılık Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	16.44	4.87	.993	.372	-
	(2) Antrenörlük	89	17.05	4.90			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	17.42	5.04			
İletişim Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	22.86	4.99	.690	.503	-
	(2) Antrenörlük	89	22.11	5.37			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	22.97	5.81			
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	(1) Öğretmenlik	93	21.69	4.58	1.660	.192	-
	(2) Antrenörlük	89	22.37	5.32			
	(3) Spor Yöneticiliği	105	22.97	4.80			

p<0.05*

Tablo 9 incelendiğinde öğrenim görülen bölüme göre; akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 10. Öğrenim türü değişkenine göre manova testi sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Akademik Erteleme Ölçeği	Birinci Öğretim	202	66.47	12.89	2.247	.135
	İkinci Öğretim	85	63.76	16.22		
Başarı Yönelimi Ölçeği	Birinci Öğretim	202	47.39	8.24	1.404	.237
	İkinci Öğretim	85	48.65	8.22		
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	12.52	2.20	3.834	.051
	İkinci Öğretim	85	13.03	1.46		
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	11.49	2.37	2.744	.099
	İkinci Öğretim	85	11.98	2.11		
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	11.70	2.94	.044	.833
	İkinci Öğretim	85	11.78	3.53		
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	11.67	2.89	.211	.646
	İkinci Öğretim	85	11.84	3.00		
Okul İklimi Ölçeği	Birinci Öğretim	202	62.09	12.60	.015	.902
	İkinci Öğretim	85	61.88	15.85		
Okula Bağlılık Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	16.89	4.57	.289	.591
	İkinci Öğretim	85	17.23	5.75		
İletişim Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	22.89	5.09	1.147	.285
	İkinci Öğretim	85	22.14	6.11		
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	Birinci Öğretim	202	22.31	4.64	.088	.767
	İkinci Öğretim	85	22.50	5.53		

p<0.05*

Tablo 10 incelendiğinde öğrenim türüne göre; akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 11. Gano Değişkenine Göre Manova Analizi

Değişkenler	GANO	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
Akademik Erteleme Ölçeği	(1)2.0 ve altı	8	62.25	21.75	10.794	.000*	3>2 4>2 5>2
	(2) 2.01-2.50 arası	47	54.57	17.22			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	67.10	12.23			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	68.09	11.53			
	(5) 3.51 ve üstü	43	70.02	11.00			
Başarı Yönelimi Ölçeği	(1)2.0 ve altı	8	39.00	10.33	5.002	.001*	4>1 5>1
	(2) 2.01-2.50 arası	47	45.68	8.55			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	47.11	8.78			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	49.23	6.69			
	(5) 3.51 ve üstü	43	50.09	7.74			
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	(1)2.0 ve altı	8	10.50	3.58	3.026	.018*	2>1 3>1 4>1 5>1
	(2) 2.01-2.50 arası	47	12.74	1.37			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	12.58	2.25			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	12.71	1.94			
	(5) 3.51 ve üstü	43	13.13	1.65			
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	(1)2.0 ve altı	8	9.75	2.43	4.197	.003*	5>1 5>4
	(2) 2.01-2.50 arası	47	12.08	1.85			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	11.46	2.53			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	11.32	1.93			
	(5) 3.51 ve üstü	43	12.55	2.58			
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	(1)2.0 ve altı	8	10.00	3.92	6.771	.000*	4>2 4>3
	(2) 2.01-2.50 arası	47	10.40	3.99			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	11.31	2.83			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	12.86	2.26			
	(5) 3.51 ve üstü	43	12.02	3.33			
Performans Kaçınma Alt Boyutu	(1)2.0 ve altı	8	8.75	2.54	6.213	.000*	3>1 4>1 5>1 4>2 5>2
	(2) 2.01-2.50 arası	47	10.44	3.46			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	11.74	2.79			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	12.31	2.23			
	(5) 3.51 ve üstü	43	12.37	3.23			
Okul İklimi Ölçeği	(1)2.0 ve altı	8	58.75	18.21	.435	.783	-
	(2) 2.01-2.50 arası	47	62.57	14.05			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	62.12	11.41			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	61.08	15.00			
	(5) 3.51 ve üstü	43	63.86	14.17			
Okula Bağlılık Alt Boyutu	(1)2.0 ve altı	8	16.00	6.45	.398	.810	-
	(2) 2.01-2.50 arası	47	16.34	5.92			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	16.98	4.69			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	17.29	4.51			
	(5) 3.51 ve üstü	43	17.25	5.08			

İletişim Alt Boyutu	(1) 2.0 ve altı	8	21.75	5.47	.814	.517	-
	(2) 2.01-2.50 arası	47	23.12	4.98			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	22.71	4.85			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	22.01	6.10			
	(5) 3.51 ve üstü	43	23.62	5.57			
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	(1) 2.0 ve altı	8	21.00	6.54	.911	.458	-
	(2) 2.01-2.50 arası	47	23.10	4.85			
	(3) 2.51-3.0 arası	98	22.41	4.20			
	(4) 3.01-3.5 arası	91	21.78	5.39			
	(5) 3.51 ve üstü	43	22.97	5.14			

p<0.05*

Tablo 11 incelendiğinde genel akademik not ortalamasına göre okul iklimi ölçeği ve alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>0.05). Ancak diğer değişkenler incelendiğinde;

- 2.01-2.50 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri akademik başarıları 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri akademik not ortalaması 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri akademik not ortalaması 2.01-2.50 arası, 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 3.51 ve üstü akademik başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 2.0 ve altı ve 3.01-3.5 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu,
- 3.01-3.5 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri 2.01-2.50 arası ve 2.51-3.0 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu,
- 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri akademik not ortalaması 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 2.01-2.50 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri akademik not ortalaması 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0.05).

Tablo 12. Spor Branşı Türü Değişkenine Göre Manova Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş Türü	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Akademik	Takım Sporları	148	64.16	15.10	3.577	.060
Erteleme Ölçeği	Bireysel Sporlar	139	67.27	12.55		
Başarı Yönelimi	Takım Sporları	148	46.87	8.33	3.604	.059
Ölçeği	Bireysel Sporlar	139	48.71	8.07		
Öğrenme	Takım Sporları	148	12.67	2.04	.000	.998
Yaklaşma	Bireysel Sporlar	139	12.67	2.01		
Alt Boyutu	Bireysel Sporlar	139	12.67	2.01	1.034	.310
Öğrenme	Takım Sporları	148	11.50	2.23		
Kaçınma	Bireysel Sporlar	139	11.78	2.38	8.183	.005*
Alt Boyutu	Bireysel Sporlar	139	12.26	2.83		
Performans	Takım Sporları	148	11.22	3.30	2.279	.132
Yaklaşma	Bireysel Sporlar	139	12.26	2.83		
Alt Boyutu	Bireysel Sporlar	139	11.99	2.78	.001	.980
Okul İklimi	Takım Sporları	148	62.05	14.55		
Ölçeği	Bireysel Sporlar	139	62.01	12.60	.002	.961
Okula Bağlılık	Takım Sporları	148	17.00	5.00		
Alt Boyutu	Bireysel Sporlar	139	16.97	4.90	.080	.777
İletişim	Takım Sporları	148	22.58	5.84		
Alt Boyutu	Bireysel Sporlar	139	22.76	4.93	.110	.740
Öğrenme Ortamı	Takım Sporlar	148	22.46	5.16		
Alt Boyutu	Bireysel Sporlar	139	22.27	4.65		

p<0.05*

Tablo 12'e bakıldığında yapılan spor branşı türüne göre bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin performans yaklaşma düzeylerinin takım sporları ile ilgilenen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0.05). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 13. Lisanslı Sporcu Olma Değişkenine Göre Manova Testi Sonuçları

Değişkenler	Lisanslı Sporcu	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Akademik Erteleme Ölçeği	Evet	198	65.38	13.78	.255	.614
	Hayır	89	66.29	14.49		
Başarı Yönelimi Ölçeği	Evet	198	48.24	8.61	2.148	.144
	Hayır	89	46.70	7.29		
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Evet	198	12.83	2.00	3.888	.050*
	Hayır	89	12.32	2.03		
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Evet	198	11.68	2.33	.250	.618
	Hayır	89	11.53	2.26		
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Evet	198	11.81	3.23	.470	.493
	Hayır	89	11.53	2.88		
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Evet	198	11.91	2.95	2.699	.101
	Hayır	89	11.30	2.81		
Okul İklimi Ölçeği	Evet	198	62.15	13.55	.047	.829
	Hayır	89	61.77	13.83		
Okula Bağlılık Alt Boyutu	Evet	198	16.93	5.10	.090	.765
	Hayır	89	17.12	4.59		
İletişim Alt Boyutu	Evet	198	22.78	5.49	.307	.580
	Hayır	89	22.40	5.27		
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	Evet	198	22.42	4.74	.084	.772
	Hayır	89	22.24	5.29		

p<0.05*

Tablo 13'e incelendiğinde öğrencilerin lisanslı sporcu olma durumlarına göre lisanslı sporcu olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri lisanslı sporcu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 14. Milli sporcu olma değişkenine göre manova testi sonuçları

Değişkenler	Milli Sporcu	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Akademik Erteleme Ölçeği	Evet	29	64.96	14.33	.081	.776
	Hayır	258	65.74	13.97		
Başarı Yönelimi Ölçeği	Evet	29	47.51	10.63	.030	.862
	Hayır	258	47.79	7.96		
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	Evet	29	12.31	2.60	1.050	.306
	Hayır	258	12.71	1.95		
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	Evet	29	11.65	3.39	.001	.972
	Hayır	258	11.63	2.16		
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	Evet	29	11.89	3.25	.093	.760
	Hayır	258	11.70	3.11		
Performans Kaçınma Alt Boyutu	Evet	29	11.65	3.10	.018	.893
	Hayır	258	11.73	2.90		
Okul İklimi Ölçeği	Evet	29	64.17	10.40	.794	.374
	Hayır	258	61.79	13.93		
Okula Bağlılık Alt Boyutu	Evet	29	16.48	5.46	.342	.559
	Hayır	258	17.05	4.89		
İletişim Alt Boyutu	Evet	29	24.96	2.65	5.895	.016*
	Hayır	258	22.41	5.58		
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	Evet	29	22.72	4.12	.164	.686
	Hayır	258	22.33	5.00		

p<0.05*

Tablo 14'e incelendiğinde öğrencilerin milli sporcu olma durumlarına göre milli sporcu olan öğrencilerin iletişim düzeyleri milli sporcu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0.05). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 15. Spor Geçmişi Değişkenine Göre Manova Analizi

Değişkenler	Spor Geçmişi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
Akademik Erteleme Ölçeği	(1) 1 yıldan az	29	66.00	14.91	4.709	.001*	3>4 5>4
	(2) 1-3 yıl	30	67.33	10.02			
	(3) 4-6 yıl	81	68.11	11.12			
	(4) 7-9 yıl	78	60.05	15.67			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	68.28	14.60			
Başarı Yönelimi Ölçeği	(1) 1 yıldan az	29	45.10	9.12	5.447	.000*	2>1 2>4 2>5
	(2) 1-3 yıl	30	53.06	5.54			
	(3) 4-6 yıl	81	48.46	6.43			
	(4) 7-9 yıl	78	45.79	10.00			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	48.00	7.49			
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	11.79	2.59	5.283	.000*	2>1 3>1 2>4 3>4
	(2) 1-3 yıl	30	13.40	1.22			
	(3) 4-6 yıl	81	13.11	1.74			
	(4) 7-9 yıl	78	12.10	2.23			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	12.86	1.84			
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	10.82	2.56	2.930	.021*	2>1
	(2) 1-3 yıl	30	12.70	1.72			
	(3) 4-6 yıl	81	11.50	2.18			
	(4) 7-9 yıl	78	11.46	2.56			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	11.88	2.13			
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	11.58	3.12	5.462	.000*	2>3 2>4 2>5
	(2) 1-3 yıl	30	13.80	2.39			
	(3) 4-6 yıl	81	11.93	2.43			
	(4) 7-9 yıl	78	10.79	4.01			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	11.69	2.53			
Performans Kaçınma Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	10.89	3.16	2.816	.026*	2>1
	(2) 1-3 yıl	30	13.16	2.65			
	(3) 4-6 yıl	81	11.91	2.27			
	(4) 7-9 yıl	78	11.43	3.36			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	11.55	2.91			
Okul İklimi Ölçeği	(1) 1 yıldan az	29	59.44	16.21	1.732	.143	-
	(2) 1-3 yıl	30	60.63	13.34			
	(3) 4-6 yıl	81	63.95	9.17			
	(4) 7-9 yıl	78	59.70	16.89			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	64.11	12.46			
Okula Bağlılık Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	15.48	5.15	2.406	.050	-
	(2) 1-3 yıl	30	17.60	4.29			
	(3) 4-6 yıl	81	17.49	4.32			
	(4) 7-9 yıl	78	16.00	5.73			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	17.89	4.63			

İletişim Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	22.31	6.30	2.375	.052	-
	(2) 1-3 yıl	30	21.13	5.53			
	(3) 4-6 yıl	81	23.70	4.02			
	(4) 7-9 yıl	78	21.67	6.56			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	23.39	4.70			
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	(1) 1 yıldan az	29	21.65	5.74	.585	.673	-
	(2) 1-3 yıl	30	21.90	5.33			
	(3) 4-6 yıl	81	22.75	3.31			
	(4) 7-9 yıl	78	22.02	6.10			
	(5) 10 yıl ve üstü	69	22.82	4.47			

p<0.05*

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin spor geçmişine göre okul iklimi ölçeği ve alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>0.05). Ancak diğer değişkenler incelendiğinde;

- 7-9 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri 4-6 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri 1 yıldan az, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu,
- 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 7-9 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu,
- 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu,
- 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri 4-6 yıl arası, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu,
- 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0.05).

Tablo 16. Değişkenlere İlişkin Betimsel Bulgular (n=287)

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss
Akademik Erteleme Ölçeği	65.66	13.99
Başarı Yönelimi Ölçeği	47.77	8.24
Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	12.67	2.02
Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	11.64	2.30
Performans Yaklaşma Alt Boyutu	11.72	3.12
Performans Kaçınma Alt Boyutu	11.72	2.92
Okul İklimi Ölçeği	62.03	13.62
Okula Bağlılık Alt Boyutu	16.99	4.94
İletişim Alt Boyutu	22.66	5.41
Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	22.37	4.91

Tablo 16, değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Değişkenlerin ortalaması 11,64 ile 65,66; standart sapması ise 2,02 ile 13,99 arasında değişmektedir.

Tablo 17. Değişkenlere yönelik korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Akademik Erteleme Ölçeği	1									
2- Başarı Yönelimi Ölçeği	.348**	1								
3-Öğrenme Yaklaşma Alt Boyutu	.393**	.719**	1							
4-Öğrenme Kaçınma Alt Boyutu	.165**	.714**	.665**	1						
5- Performans Yaklaşma Alt Boyutu	.323**	.855**	.413**	.356**	1					
6- Performans Kaçınma Alt Boyutu	.234**	.845**	.368**	.382**	.775**	1				
7- Okul İklimi Ölçeği	.354**	.286**	.246**	.097	.301**	.239**	1			
8-Okula Bağlılık Alt Boyutu	.418**	.351**	.193**	.096	.422**	.330**	.837**	1		
9 İletişim Alt Boyutu	.246**	.187**	.256**	.077	.150*	.129*	.886**	.530**	1	
10- Öğrenme Ortamı Alt Boyutu	.288**	.234**	.207**	.087	.244**	.188**	.952**	.728**	.821**	1

p<0.05* p<0.001**

Tablo 17'e göre yapılan korelasyon analizi sonucu hem Akademik Erteleme ile Başarı yönelimi arasında ($r=0.348$ $p<0.05$) hem de Okul iklimi ile Başarı Yönelimleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.286$ $p<0.05$). Başarı yönelimi ölçeği alt boyutları ile okul iklimi ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, başarı yönelimin öğrenme kaçınma alt boyutu hariç her iki değişkenin diğer tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 18. Akademik erteleme davranışı ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p	F	Model (p)	R2	Durbin Watson
	Sabit	29.844	2.574	-	11.595	.000				
Başarı Yönelimi	Akademik Erteleme	.166	0.034	.282	4.826	.000	14.765	.000	.146	1.872
	Okul İklimi	.113	0.035	.187	3.192	.002				

p<0.01**, p<0.05*

Tablo 18’te yapılan regresyon analiz sonucuna göre, F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesi incelendiğinde kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=14.765; p<0.05). Bağımsız değişkene ait beta katsayı değerine, t değerine ve anlamlılık seviyesine bakıldığında; akademik erteleme davranışının başarı yönelimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir (t=4.826 p<0.05). Akademik erteleme davranışı değişkenindeki 1 birimlik artış Başarı Yönelimi üzerinde %16’lık artışa neden olmaktadır ($\beta=0.611$). Ayrıca okul ikliminin başarı yönelimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir (t=3.192 p<0.05). Okul iklimi değişkenindeki 1 birimlik artış Başarı Yönelimi üzerinde %11’lik artışa neden olmaktadır ($\beta=0.113$). Akademik erteleme davranışı ve okul iklimi, Başarı Yönelimi üzerindeki değişimin %14,6’sını açıklandığı görülmektedir (Düzenlenmiş $R^2=0.146$).

5. TARTIŞMA

Akademik erteleme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, erkeklerin kadınlara göre akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklı bulgular elde edilmiştir. Akinsola ve diğerleri, 2007, Klassen ve Kuzucu, 2009 ve Sepehrian ve Lotf, 2011 tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ancak Çelik, 2014; Balkıs ve Duru, 2009; Çakıcı, 2003; Kağan ve diğerleri, 2010 ve Zakeri ve diğerleri, 2013 tarafından yapılan araştırmalar, çalışmamızı destekler nitelikte olup erkeklerin akademik erteleme düzeyi ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir ($p<0,05$). Sharma ve Kaur (2011) erteleme davranışı üzerine yapmış olduğu çalışmada, kızların erkeklere göre akademik alanda daha çok stres ve kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Belirli bir düzeyde oluşan stres ve kaygının harekete geçme, bir işe başlama ve etkinliklere dahil olma konusunda kişiyi motive ettiği bilindiğinden (Corey, 2008) akademik alanda yaşanan stres ve kaygının öğrenciyi ders çalışmaya, sınavlara hazırlanmaya, ödev ve projeleri yapmaya daha iyi motive ettiği söylenebilir.

Çalışmamızda başarı yönelimin sadece performans yaklaşma alt boyutunda ve okul ikliminin sadece okula bağlılık ve iletişim alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde istatistiki olarak bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Erkeklerin performans yaklaşma değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüde bakıldığında kız öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulara ulaşılmıştır (Kayış, 2013). Birçok araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimini daha fazla benimsediklerini göstermiştir (Akın, 2006; Elliot ve McGregor, 2001; Küçüköğlu ve diğerleri, 2010; Toğluk, 2009; Tutaş, 2011). Araştırmamızı destekler nitelikte olan Çelik-Menderes, 2009; Odacı ve diğerleri, 2013 tarafından yapılan araştırmalarda öğrenme yaklaşma başarı yönelimlerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırma sonuçları ağırlıklı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğrenme yaklaşma başarı yönelimini benimsediklerine görülmektedir.

Araştırmamızda erkeklerin okula bağlılık değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu görülürken, Çulcuoğlu'nun (2020) yaptığı çalışmada ise kadınların okula bağlılık değişken ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmamızı destekler nitelikte değildir.

İletişim değişken ortalamasına baktığımızda ise kadınların erkeklere göre iletişim düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda kadınların kendilerinin daha iyi ifade ettiğini düşünebiliriz.

Öğrencilerin akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$) (Tablo 6). Üçan (2019) ve Karataş'ın (2020) yapmış olduğu araştırmalarda akademik erteleme düzeyinin yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Araştırmamızda ise 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgu sonuçlarına göre yaş yükseldikçe akademik erteleme düzeyinin düşük olduğunu düşünebiliriz.

19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin başarı yönelimi düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri hem 22 ile 24 yaş arasındaki hem de 28 yaş ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6). Burley ve diğerleri (1999) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşa göre başarı yönelimlerinin nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Araştırmada yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin öğrenme yönelimi benimseme düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Aynı nitelikte olan Eppler ve Harju (1997) tarafından yapılan çalışmada yaşı büyük olan öğrencilerin öğrenme yönelimini daha çok benimsediğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmamızda, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin okul iklimi düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 22 ile 24 yaş arası olan öğrencilerin iletişim düzeyleri 18 yaş ve altı, 19 ile 21 yaş arası, 25 ile 17 yaş arası ve 28 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşük olduğu, 22 ile 24 yaş arası olan öğrencilerin öğrenme ortamı düzeyleri 18 yaş ve altı, 19 ile 21 yaş arası, 25 ile 17 yaş arası ve 28 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$) (Tablo 6). Elde edilen bulgulara göre; yaş yükseldikçe okula olan bağlılığın azaldığı görüldükçe iletişim düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin hayata atılma çabasından dolayı okul ile olan bağlılıklarını zedelediğini düşünebiliriz.

Sınıf düzeyine göre (Tablo 8) incelendiğinde, öğrenme kaçınma alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Elde edilen diğer bulgulara göre; 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme değişken ortalamasının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmamız ile benzer nitelikte olan İlter (2019) tarafından yapılan araştırmada 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızı destekler nitelikte olan bir diğer çalışmada ise; 4. sınıf öğrencilerin 2. ve 3. sınıflara göre daha fazla kendine karşı sorumluluk duygusuna, yine 2. ve 3. sınıflara göre daha az akademik erteleme davranışı eğilimine sahip oldukları görülmektedir (Çelikkaleli ve Akbay, 2013).

Eryenen (2008) tarafından yapılan araştırmada, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi değişken ortalamasının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenleri ortalamasının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızı destekler nitelikte olan performans yaklaşma ve başarı yönelimi düzeylerini sınıf düzeylerine göre inceleyen bir araştırmada üniversite 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin performans yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Eryenen (2008) tarafından yapılan araştırmada, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada ise, 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde öğrenme başarı yönelimlerini benimsedikleri bulunmuştur (Çelik-Menderes, 2009). Kayış (2013) tarafından yapılan araştırmada, 1. sınıf öğrencilerin öğrenme kaçınma ve başarı yönelimi düzeyi 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi ve iletişim değişkenleri ortalamasının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık değişken ortalamalarının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık değişken ortalamalarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iletişim değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna edilmiştir ($p<0,05$). Çalışmamızı destekler nitelikte olan

Çulçuloğlu (2020) ve Erarslan (2018) yapmış oldukları araştırmalarda, okula yeni başlayan öğrencilerin okula bağlılık ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgulara rastlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi arttıkça okula olan bağlılığın da azaldığını söyleyebiliriz.

Öğrenim görülen bölüme (Tablo 9) göre; akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Çulcuoğlu'nun (2020) yapmış olduğu araştırmada, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre; okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenleri açısından incelenmiş ve Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarının diğer bölüm öğrencilerinin ortalamalarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Genel akademik not ortalamasına (Tablo 11) göre okul iklimi ve alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Ancak diğer değişkenler incelendiğinde; 2.01-2.50 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri akademik başarısı 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri akademik not ortalaması 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri akademik not ortalaması 2.01-2.50 arası, 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 3.51 ve üstü akademik başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 2.0 ve altı ve 3.01-3.5 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 3.01-3.5 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri 2.01-2.50 arası ve 2.51-3.0 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri akademik not ortalaması 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 2.01-2.50 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri akademik not ortalaması 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Araştırmamızı destekler nitelikte olan Çelik'in (2014) yapmış olduğu araştırmada genel akademik not ortalaması 1.01-2.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin genel akademik not ortalaması 2.01-3.00 ve 3.01-4.00 arasında olanlardan; genel akademik not ortalaması 2.01-3.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının genel akademik not ortalaması

3.01-4.00 arasında olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarıları azaldıkça akademik erteleme eğilimlerinin arttığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alan yazın incelendiğinde akademik erteleme akademik performansı olumsuz etkilediğini (Akinsola ve diğerleri, 2007; Beck ve diğerleri, 2000; Elvers, ve diğerleri, 2003; Moon ve İllingworth, 2005; Wang ve Englander, 2010) ve akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu (Seo, 2011; Tuckman, ve diğerleri, 2002) sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 12'ye bakıldığında yapılan spor branşı türüne göre bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin performans yaklaşma düzeylerinin takım sporları ile ilgilenen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0,05$). Bireysel sporla ile ilgilenen öğrencilerin müsabakalarda elde ettiği başarı ve başarısızlıklar doğrudan sporcuyu etkilediği için bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin başarı yönelimlerinin bu denli yüksek olduğu varsayılabilir.

Öğrenim gören öğrencilerin milli sporcu olma durumları göz önünde bulundurulduğunda (Tablo 14); akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak milli sporcu olan öğrencilerin iletişim düzeyleri milli sporcu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Milli sporcuları, bulunmuş olduğu topluma örnek davranış sergilemesi ve güven veren bireylerden oluşması, sürekli toplum önünde olmaları ayrıca kariyerlerini korumak adına kendilerini ve ülkelerini en iyi şekilde temsil etmeleri beklenir. Dolayısıyla milli sporcuların iletişim düzeylerinin yüksek olması anlamlı hale gelmektedir.

Öğrencilerin spor geçmişine (Tablo 15) göre; okul iklimi ölçeği ve alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Ancak diğer değişkenlere bakıldığında; 7-9 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri 4-6 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri 1 yıldan az, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olmasının sebebi spora yeni başlayan kişilerin, spora olan ilgileri ve

başarı arzusundan dolayı başarı yönelim ve düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olmasının sebebi elde edilen tecrübe ve bilgi ile doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir.

7-9 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri 4-6 yıl arası, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

Tablo 17'e göre yapılan korelasyon analizi sonucu hem akademik erteleme ile başarı yönelimi arasında ($r=0,348$ $p<0.05$) hem de okul iklimi ile başarı yönelimleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,286$ $p<0.05$). Başarı yönelimi alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, başarı yönelimin öğrenme kaçınma alt boyutu hariç her iki değişkenin diğer tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 18'te yapılan regresyon analiz sonucuna göre, F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesine bakıldığında kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F=14,765$; $p<0.05$). Bağımsız değişkene ait beta katsayı değerine, t değerine ve anlamlılık seviyesine bakıldığında; akademik erteleme davranışının başarı yönelimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t=4.826$ $p<0.05$). Akademik erteleme değişkenindeki 1 birimlik artış başarı yönelimi üzerinde 0.166'lık artışa neden olmaktadır ($\beta=0.611$). Ayrıca okul ikliminin başarı yönelimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t=3.192$ $p<0.05$). Okul iklimi değişkenindeki 1 birimlik artış başarı yönelimi üzerinde 0.113'lük artışa neden olmaktadır ($\beta=0.113$). Akademik erteleme davranışı ve okul iklimi, başarı yönelimi üzerindeki değişimin %14,6'sını açıkladığı görülmektedir (Düzenlenmiş $R^2=0.146$).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmaya katılan 287 öğrenciye ilişkin bulgular Tablo 3’te görülmektedir. Araştırmaya katılanların %47,4’ü erkek, %52,6’sı kadın; %48,4’ü 19 ile 21 yaş arasında; %36,6’sı Spor Yöneticiliği bölümünde; %40,4’ü 4. sınıfta okumakta; %70,4’ü birinci öğretim türü; %34,1’inin 2,51-3,00 arası GANO değeri; %58,5’i üniversiteyi kazanmadan önce büyükşehirde yaşıyor olduğu; %51,6’sının takım sporu yaptığı; %28,2’sinin branşı 4-6 yıl arası yaptığı; %69’unun lisanslı sporcu ve %89,9’unun milli sporcu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre (Tablo 5), başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, okul iklimi ve öğrenme alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimin sadece performans yaklaşma alt boyutunda ve okul ikliminin sadece okula bağlılık ve iletişim alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde istatistiki olarak bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılığın ise; erkeklerin akademik erteleme değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu, erkeklerin performans yaklaşma değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu, erkeklerin okula bağlılık değişken ortalaması kadınlara göre daha yüksek olduğu, kadınların ise iletişim değişken ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre (Tablo 6) incelendiğinde; 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin başarı yönelimi düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri hem 22 ile 24 yaş arasındaki hem de 28 yaş ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 18 yaşı ve altında olan öğrencilerin okul iklimi düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 19 ile 21 yaş arası olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri 22 ile 24 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 22 ile 24 yaş arası olan öğrencilerin iletişim düzeyleri 18 yaş ve altı, 19 ile 21 yaş arası, 25 ile 17 yaş arası ve 28 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşük olduğu, 22 ile 24 yaş arası olan öğrencilerin öğrenme ortamı düzeyleri 18 yaş ve altı, 19 ile 21 yaş arası, 25 ile

17 yaş arası ve 28 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 7’de elde edilen bulgular incelendiğinde üniversiteyi kazanmadan önce yaşanan yer değişkenine göre, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ve okula bağlılık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Fakat il merkezinde olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri büyükşehir, ilçe ve köydeki öğrencilerin göre daha düşük olduğu, büyükşehirde olan öğrencilerin başarı yönelim, performans yaklaşma, okul iklimi, iletişim ve öğrenme ortamı düzeyleri il merkezinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Sınıf düzeyine göre (Tablo 8) incelendiğinde, öğrenme kaçınma alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Elde edilen diğer bulgulara göre; 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme değişken ortalamasının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi değişken ortalamasının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenleri ortalamasının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu, 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi ve iletişim değişkenleri ortalamasının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık değişken ortalamalarının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık değişken ortalamalarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iletişim değişken ortalamasının 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna edilmiştir ($p<0,05$).

Öğrenim görülen bölüme (Tablo 9) göre; akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Öğrenim türüne (Tablo 10) göre; akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 11'e bakıldığında genel akademik not ortalamasına göre okul iklimi ve alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Ancak diğer değişkenler incelendiğinde; 2.01-2.50 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri akademik başarısı 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri akademik not ortalaması 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri akademik not ortalaması 2.01-2.50 arası, 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 3.51 ve üstü akademik başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 2.0 ve altı ve 3.01-3.5 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 3.01-3.5 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri 2.01-2.50 arası ve 2.51-3.0 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 2.0 ve altı arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri akademik not ortalaması 2.51-3.0 arası, 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 2.01-2.50 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri akademik not ortalaması 3.01-3.5 arası ve 3.51 ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 12'ye bakıldığında yapılan spor branşı türüne göre bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin performans yaklaşma düzeylerinin takım sporları ile ilgilenen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 13'e incelendiğinde öğrencilerin lisanslı sporcu olma durumlarına göre lisanslı sporcu olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri lisanslı sporcu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 14'e incelendiğinde öğrencilerin milli sporcu olma durumlarına göre milli sporcu olan öğrencilerin iletişim düzeyleri milli sporcu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Ancak akademik erteleme, başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans

yaklaşma, performans kaçınma, okul iklimi, okula bağlılık ve öğrenme ortamı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin spor geçmişine göre okul iklimi ölçeği ve alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Ancak diğer değişkenlere bakıldığında; 7-9 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri 4-6 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri 1 yıldan az, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 7-9 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme kaçınma düzeyleri 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin performans yaklaşma düzeyleri 4-6 yıl arası, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üstü spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, 1-3 yıl arası spor geçmişine sahip olan öğrencilerin performans kaçınma düzeyleri 1 yıldan az spor geçmişine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 17'e göre yapılan korelasyon analizi sonucu hem akademik erteleme ile başarı yönelimi arasında ($r=0,348$ $p<0,05$) hem de okul iklimi ile başarı yönelimleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,286$ $p<0,05$). Başarı yönelimi alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, başarı yönelimin öğrenme kaçınma alt boyutu hariç her iki değişkenin diğer tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 18'te yapılan regresyon analiz sonucuna göre, F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesine bakıldığında kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F=14,765$; $p<0,05$). Bağımsız değişkene ait beta katsayı değerine, t değerine ve anlamlılık seviyesine bakıldığında; akademik erteleme davranışının başarı yönelimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t=4.826$ $p<0,05$). Akademik erteleme değişkenindeki 1 birimlik artış başarı yönelimi üzerinde 0.166'lık artışa neden olmaktadır ($\beta=0.611$). Ayrıca okul ikliminin başarı yönelimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t=3.192$ $p<0,05$). Okul iklimi değişkenindeki 1 birimlik artış başarı yönelimi üzerinde 0.113'lük artışa neden olmaktadır ($\beta=0.113$). Akademik erteleme davranışı ve okul iklimi,

başarı yönelimi üzerindeki değişimin %14,6'sını açıkladığı görülmektedir (Düzenlenmiş $R^2=0.146$).

6.2. Öneriler

- Erken yaşlarda edinilen bir kişilik özelliği olarak düşünülen, özellikle de ilköğretim sürecinde yapılacak kişisel rehberlik girişimlerinin sonraki öğretim süreçlerindeki akademik erteleme önüne geçmesinde etkili olabileceği söylenebilir.
- Erkek öğrencilerin erteleme düzeylerinin yüksek olma sebepleri araştırılabilir ve öğrencilerin kişisel gelişimleri için seminerler verilebilir.
- Öğrencilerin ders başarıları düştükçe erteleme eğilimlerinin aynı oranda düşmemesi için akademik çalışmalarını motive edici yöntemler geliştirilebilir ya da birtakım yollar önerilebilir.
- Öğrencilerin akademik erteleme eğilim sergileme sebepleri araştırılabilir ve akademisyenlerin öğrencileri daha motive edici uygulamalar gerçekleştirmeleri önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Agbuga B, Xiang P. (2008). Achievement Goals And Their Relations To Self-Reported Persistence/Effort İn Secondary Physical Education: A Trichotomous Achievement Goal Framework. *Journal Of Teaching İn Physical Education*, 27, 179–191.
- Akbay, S., Gizir, C. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları ile Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Arslan S. (2014). Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 267-274.
- Akinsola, M.K., Tella, A., Tella, A. (2007). Correlates Of Academic Procrastination And Mathematics Achievement Of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Akkaya, E. (2007). Academic Procrastination Among Faculty Of Education Students: The Role Of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism And Depression. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, And Student Motivation. *Journal Of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arslan, S., Akın, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Bahçetepe, Ü. (2013). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Balcı, A. (2014). Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma (7. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Balkıs, M., Duru, E. (2009). Prevalence Of Academic Procrastination Behavior Among Preservice Teachers, And Its Relationship With Demographic And Individual Preferences. *Journal Of Theory And Practice in Education*, 5(1), 18-32.

- Bar, M., (2016). Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik Ertelemeye Etkisi, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beck, B. L., Koons, S. R. and Milgrim, D. L. (2000). Correlates And Consequences Of Behavioral Procrastination: The Effects Of Academic Procrastination, Selfconsciousness, Self-Esteem And Selfhandicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Beswick, G., & Mann, L. (Eds.). (1994). *State orientation and procrastination*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., Mann, L. (1988). Psychological Antecedents Of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Blum, R. W. (2005). A Case For School Connectedness. *Educational Leadership*, 62, 16-20.
- Bozan-Işık G. (2019). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılığının ve Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hareket ve Antrenman Anabilim Dalı, Antalya.
- Brownlow, S. ve Reasing, RD (2000). Bugün daha iyi olanı yarına ertelemek: Üniversite çalışmasına yönelik motivasyonun bir fonksiyonu olarak akademik erteleme. *Sosyal Davranış ve Kişilik Dergisi*, 15 (5), 15.
- Brownlow, S., Reasinger, R. D. (2000). Putting Off Until Tomorrow What Is Better Donetoday: Academic Procrastination As A Function Of Motivation Toward College Work. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 15 (5), 15-34.
- Burka, J.B., Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About It Now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Burley, R. C., Turner, L. A., Vitulli, W. F. (1999). The Relationship Between Goal Orientation And Age Among Adolescents And Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 84-88.
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., Hornung, K. & American Institutes For Research (2012). *Measuring School Climate For Gauging Principal Performance: A Review Of The Validity And Reliability Of Publicly Accessible Measures*. Washington, DC: American Institutes For Research http://www.air.org/files/school_climate2.pdf. Erişim Tarihi: 10.10.2020.

- Cobb, N. (2014). Climate, Culture, And Collaboration: The Key To Creating Safe And Supportive Schools. *Techniques: Connecting Education ve Careers*, 89(7), 14-19.
- Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 555-576.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, Ç. B. (2014). Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelikkaleli, Ö. & Akbay, S. E., (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çelik-Menderes, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çulcuoğlu, T. (2020). Spor Bilimleri Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarını Yordayan Faktörlerin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Muğla.
- Dağlı, A. (2018). Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim. Ankara: Pegem Akademi.
- Day, V., Mensink, D., O'Sullivan, M. (2000). Patterns Of Academic Procrastination. *Journal Of College Reading And Learning*, 30, 120-134.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “What” And “Why” Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268.

- Dewitte, S., Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(3), 613.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. Murayama, K. Kobeisy A., Lichtenfeld, S. (2015). Potential-Based Achievement Goals. *British Journal Of Educational Psychology*, 85 (2), 192-206.
- Elliot, A.J. (2005). A Conceptual History Of The Achievement Goal Construct. (A Elliot, C Dweck, Eds.), *Handbook Of Competence And Motivation*. New York, NY: Guilford Press. s. 52-72.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ellis, A. ve Knaus, WJ (2002). *Ertelemenin üstesinden gelmek* (Rev. ed.). NY: Yeni Amerikan Kütüphanesi.
- Elvers, G., Polzella, D., Graetz, K. (2003). Procrastination İn Online Courses: Performance And Attitudinal Differences. *Teaching Of Psychology*, 30, 159-162.
- Eppler, M. A., Harju, B. L. (1997). Achievement Motivation Goals İn Relation To Academic Performance İn Traditional And Nontraditional College Students. *Research İn Higher Education*, 38(5), 557-573.
- Erarslan B. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ANKARA, 2018.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler İle Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Ferrari, J. (1993). Christmas And Procrastination: Explaining Lack Of Diligence At A "Real-World" Task Deadline. *Personality & Individual Differences*, 14, 25-33.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., McCown, W. G. (1995). *Procrastination And Task Avoidance: Theory, Research, And Treatment*. (C.R. Synder, Series Ed.). New York: Plenum Press.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., Morrison, R. (2005). Development Of The California School Climate And Safety Survey–Short Form. *Psychology İn The Schools*, 42, 137-149.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., Garcia, M. (2002). A Structural Equation Model Of Parental İnvolvement, Motivational And Aptitudinal Characteristics, And Academic Achievement. *The Journal Of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Gorton, R. A., Alston, J. A., Snowden, P. E. (2007). *School Leadership And Administration* (7th Edition). Boston: Mcgraw Hill.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors Of School Disorder: Results From A National Study Of Delinquency Prevention İn Schools. *Journal Of Research İn Crime And Delinquency*, 42, 412-444.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gökalp, M. (2004). ‘‘Türkiye’deki Mevcut Öğretmenlerin Konumu ve Gelecekte Olması Gereken Öğretmen Niteliği.’’ *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, Ankara, 20-22 Aralık 2004 (Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildirileri, Ankara, s.672).
- Gökalp, M. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Okul-İçi Faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 72-81.
- Griffith, J. (1996). Relation Of Parental İnvolvement, Empowerment, And School Traits To Student Academic Performance. *The Journal Of Educational Research*, 90(1), 33- 41.
- Griffith, J. (2000). School Climate As Group Evaluation And Group Consensus: Student And Parent Perceptions Of The Elementary School Environment. *Elementary School Journal*, 101, 35-61.
- Halpin, A. W., Croft, D. B. (1962). *The organizational climate of schools*. United States Office of Education, Department of Health, Education and Welfare.

- Harackiewicz, J. M., Brown, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Harris, N.N., Sutton, R.I. (1983). Task Procrastination In Organizations: A Framework For Research. *Human Relations*, 36, 987-996.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., Skay, C. L. (1998). Procrastination In College Students: The Role Of Self-Efficacy And Anxiety. *Journal Of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., Ben-Avie, M., & Comer, J. P. (2001). The school development program student, staff, and parent school climate surveys. New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Heckert, T. M., Cuneio, G., Hannah, A. P., Adams, P. J., Droste, H. E., Mueller, M. A., Roberts, L. L. (2000). Creation Of A New Needs Assessment Questionnaire. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 15(1), 121.
- Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations With Achievement Goal Orientation And Learning Strategies. *Personality And Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hoy, W. K., Hannum, J. W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment Of Organizational Health And Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Uygulama. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2012). Educational Edministration – Eğitim Yönetimi (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W.K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia Of Education* (2nd ed.), (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.
- İlter, D. G. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyleri ve Akademik Erteleme Eğilimleri (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., Nutter, K. J. (2001). Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies And Recommendations. *Journal Of Developmental Education*, 25(1), 14-21.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının mükemmeliyetçilik, obsesif-kompulsif ve beş faktörlü kişilik özellikleri ile açıklanması. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 2 (2), 2121-2125.
- Kalaycı, Ş., (2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın, 4. Baskı.

- Kaplan A, Maehr ML. (2007). The Contributions And Prospects Of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karabıyık Çeri B., Çavuşoğlu C., Gürol M. (2015) Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Investigation Of Academic Procastination Levels Of The Undergraduates International Journal Of Social Science* Doi Number: [Http://Dx.Doi.Org/10.9761/JASSS27212015](http://Dx.Doi.Org/10.9761/JASSS27212015); 34: 385-394.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Sınav Kaygısı, Akademik Erteleme Davranışı ve Kendini Sabote Etme Eğilimi Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısı'ndan Hayat Başarısı'na: Başarıyı Yaratan ya da Engelleyen Faktörler*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kayış, A. R. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Klassen, R. M., Kuzucu, E. (2009). Academic Procrastination And Motivation Of Adolescents İn Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Küçüköğlu, A., Kaya, H. İ., Turan, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Lay, C. H., Silverman, S. (1996). Trait Procrastination, Time Management, And Academic Behavior. *Personality And Individual Differences*, 21, 61-67.
- Libbey, H. (2004). Measuring Student Relationships To School: Attachment, Bonding, Connectedness, And Engagement. *Journal Of School Health*, 74, 274-283.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., Kim, Y. C. (2002). College Student İntrinsic And/Or Extrinsic Motivation And Learning. *Learning And Individual Differences*, 13, 251-258.
- Loukas, A., Suzuki, R., Horton, K. D. (2006). Examining School Connectedness As A Mediator Of School Climate Effects. *Journal Of Research On Adolescence*, 16, 491-502.
- Marchanti G. J., Paulson, S. E., Rothlisberg, B., A. (2001). Relations Of Middle School Students' Perceptions Of Family And School Contexts With Academic Achievement. *Psychology İn The Schools*, 38(6), 505-519.

- Midgley, C. Kaplan, A. Middleton, M., Maehr, M. L. (1998). The Development And Validation Of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113- 131.
- Milgram, N. (1991). Procrastination. R. Dulbecco (Ed.). *Encyclopedia Of Human Biology*, 6, 149- 155. New York: Academic Press.
- Moon, S., Illingworth, A. (2005). Exploring The Dynamic Nature Of Procrastination: A Latent Growth Curve Analysis Of Academic Procrastination. *Personality And Individual Differences*, 38, 297-309.
- Murayama K, Elliot AJ, Friedman R. (2012). Achievement Goals And Approach-Avoidance Motivation. (R M Ryan, Ed.) *The Oxford Handbook Of Human Motivation*. S. 191-207. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations İn Personality*. New York: Oxford University Press.
- O'Brien, W.K. (2002). *Applying The Transtheoretical Model To Academic Procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Houston, Houston, USA.
- Odacı, H., Berber-Çelik, Ç., Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. ED. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behavior In Education*. USA: A Viacom Company
- Özer, A., Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. U. (2005). *Academic Procrastination: Prevalance, Self-Reported Reasons, Gender Difference And It's Relation With Academic Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, S., Sarı, A. (2009). Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri İçin Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Özgüven, İ., E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etkenler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Özgüven, İ., E. (2007). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. 7. Baskı. Ankara: Pdrem Yayınları.

- Özmaden M. (2004). Seyircilere Göre Futbolda Saldırganlığı Teşvik Eden Faktörler Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Pajares, F. & Cheong, Y.F. (2003). Achievement Goal Orientations İn Writing: A Developmental Perspective. *International Journal Of Educational Research*, 39, 437-455.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A.J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, And Behavioural Differences Between High And Low Procrastinators. *Journal Of Counseling Psychology*. 33, 387-394.
- Sadler, C. D., Buley, J. (1999). Predictors Of Academic Procrastination İn College Students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Scales, P. C., Taccogna, J. (2001). Developmental Assets For Success İn School And Life. *The Education Digest*, 66(6), 34.
- Scher, S., Ferrari, J. (2000). The Recall Of Completed And Noncompleted Tasks Through Daily Logs To Measure Procrastination. *Journal Of Social Behaviour And Personality*, 15, 255-265.
- Semb, G., Glick, D. M., Spencer, R. E. (1979). Student Withdrawals And Delayed Work Patterns İn Self-Paced Psychology Courses. *Teaching Of Psychology*, 6(1), 23-25.
- Seo, E. H. (2011). The Relationships Among Procrastination, Flow, And Academic Achievement. *Social Behavior And Personality*, 39(2), 209-218.
- Sepehrian, F., Lotf, J. J. (2011). The Effects Of Coping Styles And Gender On Academic Procrastination Among University Students. *Journal Of Basic And Applied Scientific Research*, 1(12), 2987-2993.
- Sharma, M., Kaur, G. (2011). Gender Differences İn Procrastination And Academic Stress Among Adolescents. *Indian Journal Of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Siddiqui, A. Q., Tewari, S. G., Sultana, M., Malik M. A., Ahmad, P. (1983). Factors Affecting Academic Achievement Of School Children. *The Journal Of The Royal Society For The Promotion Of Health*, 103, 50-52.
- Sideridis, G.D., Kaplan, A. (2011). Achievement Goals And Persistence Across Task: The Roles Of Failure And Success. *The Journal Of Experimental Education*, 79(4), 429-451.

- Silver, M., Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal Of The Theory Of Social Behavior*, 11, 207-221.
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Soyer, F., Can, Y., Güven, H., Hergüner, G., Bayansalduz, M., Tetik, B. (2010). Sporculardaki Başarı Motivasyonu ile Takım Birlikteliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 225-239.
- Steel, P. (2007). The Nature Of Procrastination: A Meta-Analytic And Theoretical Review Of Quintessential Selfregulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65.
- Steel, P., Ferrari, J. (2013). Sex, Education And Procrastination: An Epidemiological Study Of Procrastinators' Characteristics From A Global Sample. *European Journal Of Personality*, 27(1), 51-58.
- Steel, P., Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36-46.
- Strong, J., H. (1984). Organizational Characteristics Of The High School: Factors Affecting Student Achievement. *The High School Journal*, 68(1), 37-41.
- Sulu-Çavumirza, E. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Bazı Değişkenler ve Algıladıkları Okul İklimi Bakımından Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M., Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Y. Özden (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde (S.99-146) Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A. R., BAÜ, N. E. F. (2015). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 111-117.
- Tezcan, M., (2002). Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim, 1. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review Of School Climate Research. *Review Of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thomas, A.R. 1976. The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22: 441-463.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study Of Procrastination, Performance, Stress, And Health: The Costs And Benefits Of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

- Toğluk, E. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topal, Ö. S. (2001) Okul İkliminin Okulların ÖSS Başarısı ile İlişkisi (Eskişehir İl Merkezi Devlet Liseleri Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tuckman, B. W., Abry, D. A., Smith, D. R. (2002). Learning And Motivation Strategies: Your Guide To Success. Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall.
- Tutaş, S. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Arasından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Unesco (2017). School Safety Manual, Tools For Teachers, UNESCO-IICBA. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002613/261350e.pdf> Erişim Tarihi: 08.10.2020.
- Uzun, B., & Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. Ege Eğitim Dergisi, 16(1), 106-121.
- Üçan, E. (2019). Spor Bilimleri Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Vansteenkiste, M. Lens, W. Elliot, A. Soenens, B., Mouratidis, A. (2014). Moving The Achievement Goal Approach One Step Forward: Toward A Systematic Examination Of The Autonomous And Controlled Reasons Underlying Achievement Goals,. Education Psychologist, 49(3), 153-174.
- Wadkins, T. A. (1999). The Relation Between Self-Reported Procrastination And Behavioral Procrastination. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Nebraska, Nebraska. (UMI No. 9929240).
- Wagner, L. A. (2009). Occupational Stress And Coping Resources Of K-12 Probationary Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The College Of Education. University Of Denver.
- Wang, Z., Englander, F. (2010). A Cross-Disciplinary Perspective On Explaining Student Performance In Introductory Statistics. What Is The Relative Impact Of Procrastination? College Student Journal, 44, 458-471.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination And The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis, Personality And Individual Differences, 30(1), 149-158.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate On School Disorder. Annals Of The American Academy Of Political And Social Science, 567, 88-107.

- Wilson, D. (2004). The Interface Of School Climate And School Connectedness And Relationships With Aggression And Victimization. *Journal Of School Health*, 74, 293-299.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Yıldırım, S. (2017). Liselerde Öğrenci ve Öğretmenlerin Güvenli Okul İklimi Algıları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Y. (2019). Bireysel ve Takım Sporcularının Sportif Karakterlerinin ve Zekâ Boyutlarının Sportif Başarı Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi (Doctoral Dissertation, Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Muğla. Açısından Değerlendirilmesi. *Journal Of Human Sciences*, 16).
- Yunus, M. M., Osman, W. S. W., Ishak, N. M. (2011). Teacher-Student Relationship Factor Affecting Motivation And Academic Achievement İn ESL Classroom. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.
- Yücel, Z., Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- Yüksel, G., Sezgin, F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği. *Milli Eğitim*, 179, 66-81.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.