

Original article

Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenme Stillere Göre İncelenmesi

Academic Procrastination Among Pre-Service Teachers by Learning Style

Eda Gül ^{a,*} & Levent Vural ^b

^a 8 Kasım Middle School, Ministry of Education, Lüleburgaz, Kırklareli, Türkiye.

^b Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Trakya University, Edirne, Türkiye.

Özet

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını ve öğrenme stillerini incelemek; akademik erteleme puanlarının öğrenme stili gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemi, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı programlarında öğrenim gören 290 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Programların seçiminde, üniversite giriş sınavındaki farklı puan türlerini temsil etmesine dikkat edilmiş ve küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS) ve Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) uygulanmış; elde edilen veriler istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre farklılık gösterse de genel olarak “orta düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerine bakıldığında çoğunluğun “Bağımlı Öğrenme Stiline” sahip olduğu, en az tercih edilen öğrenme stiline ise “Yarışmacı Öğrenme Stili” olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının erteleme puanları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik erteleme davranışları açısından bazı öğrenme stili grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stili, Erteleme, Akademik Erteleme, Öğretmen Adayları

Abstract

This study aims to describe pre-service teachers' academic procrastination levels and learning style distributions and to examine whether academic procrastination scores differ by gender and learning style group. A correlational survey model was used in the study. The sample consisted of 290 fourth-year teacher candidates studying in different programs at Trakya University Faculty of Education in the 2024-2025 academic year. Care was taken to ensure that the programs selected represented different types of scores on the university entrance exam, and cluster sampling was used. The Grasha-Riechmann Learning Style Scale (GRSLSS) and the Academic Procrastination Scale (AEÖ) were used as data collection tools, and the data obtained were analyzed using statistical package software. According to the results, although the academic procrastination behaviors of teacher candidates differed according to gender, they were generally determined to be “moderate.” When looking at learning styles, it was seen that the majority had a “Dependent Learning Style,” while the least preferred style was the “Competitive Learning Style.” Male pre-service

* Corresponding author:

Eda Gül is a Turkish language teacher at the Ministry of National Education in Lüleburgaz, Kırklareli, Türkiye. She holds a master's degree in Curriculum and Instruction from Trakya University. Her research interests include curriculum and instruction, academic procrastination, learning styles, and Turkish language education.

Email: eda.gul462@gmail.com

teachers' academic procrastination scores were found to be higher than those of female pre-service teachers. Significant differences in academic procrastination were also found among some learning style groups.

Keywords: Learning, Learning Style, Procrastination, Academic Procrastination, Pre-service Teachers

Received: 13 August 2026 * **Accepted:** 06 October 2026 * **Published:** 20 October 2026

GİRİŞ

Erteleme kavramı, insanoğlunun hayatında oldukça yer kaplamaktadır. Erteleme, bir işi veya bir durumu yapması gereken zaman diliminden daha sonra yapmaktır. Bu durum bireylerin bazı nedenlerden ötürü davranışlarını yapmayı geciktirdiğini, ertelediğini ortaya koymaktadır. Erteleme alanyazında birçok tanım ile ifade edilebilmektedir. Steel'e (2007) göre erteleme, kesin olarak anlaşılamayan kötü bir öz düzenleme başarısızlığının bir halidir. Erteleme tanımlarından hareketle erteleme davranışının bireylerin duygu durumlarını etkileyebileceği de düşünülebilir. Alanyazındaki çalışmaların çoğu erteleme davranışını "olumsuz" bir durum olarak ele alırken Chu ve Choi (2005) ertelemenin bir türü olarak "aktif erteleme"yi de ele almaktadır. Buna göre pozitif bir erteleme biçimi de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte İrk vd. (2024) çalışmasında erteleme davranışının her zaman olumsuz bir davranış olmadığı, uzun süreli hedefler için ertelemenin faydalı, olumlayıcı ve işlevsel olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde erteleme davranışlarının türleri arasından en fazla "akademik erteleme davranışının" ele alındığı görülmektedir. Akademik erteleme davranışları her yaş grubunda gözlenebilmektedir fakat alanyazındaki çalışmalar akademik erteleme davranışını en fazla sergileyen grubun "üniversite öğrencileri" olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Burka ve Yuen, 1983). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sıklığını ortaya koymak için yapılan ilk çalışmalardan birini Hill vd. (1978) gerçekleştirmiştir. Ayrıca akademik erteleme davranışlarının, diğer erteleme türlerine göre görülme sıklığı da daha fazladır. Güleğlen ve Satmaz'ın (2026), akademik erteleme üzerine yayımlanan 229 makaleyi kapsayan bibliyometrik incelemesinde, araştırma kapsamındaki yayınların özellikle 2011 yılından sonra arttığı ve bu artışın 2020 sonrasında hızlandığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada "akademik erteleme davranışları" ele alınmaktadır.

Akademik Erteleme Davranışı

Solomon ve Rothblum'a (1984) göre akademik erteleme; sınavlara çalışmada veya ödev tamamlamada, akademik anlamda yapılacak işlerin ileri zamana bırakılması, sınava son dakikaya kadar çalışmama gibi durumları kapsamaktadır. Lay (1986) ise akademik ertelemeyi yapılması gereken akademik işlerin ileri bir tarihe bırakılarak ertelenmesi şeklinde açıklamıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme davranışının tanımı ile ilgili tam bir birlik sağlanamadığı fakat bir

gecikme durumu olduğu söylenebilmektedir. Bu gecikme durumu da bazı nedenlerden kaynaklanabilmektedir.

Kaya (2024) kendi yaşadığı erteleme davranışını da ders çalışmaya çalışmak şeklinde açıklayıp bunun yaygın bir problem olduğunu belirtmiştir. Erteleme davranışlarının nedenlerini; kaygı, depresyon, mükemmeliyetçilik, kişinin içindeki çocuğa sert davranması, otoriter anne- baba baskısı, anne- baba kaygısı olarak açıklamıştır. Milgram'a (1991) göre akademik erteleme davranışının nedenleri; uygun olmayan ortamlarda ders çalışma, mükemmeliyetçi kişilik özelliği, akılcı olmayan inanışlar, düşük benlik saygısı, çevrenin olumsuz değerlendirilmesinden korkmak ve motivasyon eksikliğidir. Balkıs'a (2006) göre akademik erteleme davranışlarının nedenleri bireylerdeki başarısızlık korkusu, kaygı, sürekli başarısız olacağına dair olumsuz algılar, endişe, kendilerine ve çevrelere yönelik hatalı bilişsel yüklemelerdir. Alanyazındaki çalışmalara göre akademik erteleme davranışlarının nedenleri; başarısızlık korkusu, başkalarının beklentilerini karşılama kaygısı, mükemmeliyetçilik özelliği, özgüven eksikliği, görevin beklentileri, yapılacak işin ilgi çekmemesi, görevden kaçınma gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Güleğlen ve Satmaz'a (2026) göre akademik erteleme akademik başarı, öz-düzenleme, motivasyon ve psikolojik iyi oluşla ilişkili çok boyutlu bir araştırma alanıdır. Alanyazındaki çalışmalar da akademik erteleme eğilimlerini cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, sınıf, okunan bölüm gibi değişkenler açısından ele almaktadır. Ayrıca bu çalışmalara göre akademik erteleme davranışlarının da bazı sonuçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar ele alındığında bireylerin erteleme davranışı sergiledikleri görüldüğünde kaygı, stres, gerginlik, panik vb. olumsuz sonuçlar ortaya çıktığı belirlenmiştir (Burka ve Yuen, 1983). Solomon ve Rothblum'a (1984) göre akademik erteleme davranışları, bireylerin yerine getirmeleri gereken görevleri geciktirmeleri sonucunda yaşadıkları çeşitli sıkıntıları ifade etmektedir. Erteleme davranışı gerçekleştiren bireylerde kaygı, stres, başarısızlık duygusu, suçluluk duygusu, düşük öz-yeterlik algısı vb. olumsuz duygular görülebilmektedir. Yapılan çalışmalar akademik erteleme davranışlarının olumsuz sonuçları olabileceği gibi olumlu sonuçları olduğunu da ortaya koymuştur. Albayrak'ın (2014) van Eerde'den (2003) aktardığına göre erteleme davranışının kolay, sıkıcı ve klişe görevlerde zaman baskısı oluşturabileceğini ve bu baskının bireylerde meydan okumaya neden olarak görevin hızlı bitirilmesini sağlayacağını ortaya koymuştur. Albayrak'ın (2014) bazı çalışmalardan aktardığına göre erteleme yapan öğrenciler; zor derslerden geri kalmaları (Rothblum vd., 1986) ve akademik başarısızlık yaşamaları (Burka ve Yuen, 1983) gibi olumsuz sonuçlarla da karşılaşabilmektedir. Bu durumda akademik erteleme davranışının öğrenme ile de ilişkili olduğu görülebilmektedir.

Öğrenme Stilleri

Öğrenme, bireyin yaşantıları yoluyla nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Ertürk, 1994). Demirel'e (2002) göre “yaşam boyu süren eğitim süreci, çok kapsamlıdır, yaşantılarla gerçekleştirilir.

Zaman ve yer açısından sınırsız olup her şeyden önce kültürü yapılandırır.” Ayrıca bireylerin öğrenme süreci ele alındığında herkes için geçerli tek bir öğrenme şeklinden söz etmek mümkün değildir.

Her birey kendine özgü özelliklere sahiptir. Bu nedenle de öğrenme davranışı gerçekleştirirken farklı öğrenme şekillerini tercih edebilmektedir. Bundan dolayı öğrenme stilleri de bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğrenme stilleri kavramı da çok boyutlu ve çeşitlidir. Veznedaroğlu ve Özgür (2005) çalışmalarında bazı araştırmacıların öğrenme stillerini belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele aldığını belirtmiştir. Buna örnek olarak Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stilini, her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmaya başlamasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzı olarak açıklamıştır.

Alanyazındaki çalışmalarda da öğrenme stilleri pek çok farklı açıdan incelenmiştir. Bu durum, öğrenme stillerinin farklı biçimlerde sınıflandırılmasını sağlamıştır. Güven vd. (2008) yaptıkları alanyazın taramasında 27 farklı öğrenme stiline yönelik sınıflandırmanın olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenme stillerinin sınıflandırılmasındaki en önemli çalışmalardan biri Curry’nin soğan modeli şeklindeki sınıflandırmasıdır. Güçlü’nün (2020) Smith’ten (2001) aktardığına göre soğan modeli içten dışa doğru katmanlardan oluşmakta olup her katmanda bir öğrenme stili belirtilmektedir. Curry’nin bu modeli dışa doğru katmanlardan oluştuğu için soğan modeli diye tanımlanmıştır. Bu modelde içten dışa doğru kişilik, bilgi işleme, sosyal etkileşim ve öğretimsel tercih katmanları yer almaktadır. Öğretimsel tercih katmanı da çevresel ve fiziksel olarak iki boyuta ayrılmıştır. Bilişsel stil öncüleri ise 1940’lardan beri zihni ön plana almıştır. Bu kapsamda öğrenme stili kavramına duyuşsal, fiziksel ve zihinsel boyutlar eklenmiştir (Güçlü, 2020). Öğrenme stillerine ilişkin yapılan sınıflandırmalardan biri de Grasha-Riechmann tarafından yapılan sınıflandırmadır (Montgomery ve Groat, 1998).

Grasha-Riechmann Öğrenme Stili

Grasha- Riechmann tarafından 1996 yılında geliştirilen bu sınıflandırmada önemli olan öğrencilerin kişisel ve bilişsel özelliklerinin genel değerlendirilmesi yerine sınıf etkinliklerine karşı tutumları olmuştur. Vural’ın (2013, s. 483) aktardığına göre Grasha ve Riechmann, öğrenme stilini “Öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler” olarak tanımlamaktadır. Bu sınıflandırmada üzerinde durulan konu öğrenenlerin bilgiyi nasıl aldığı ya da düzenlediğinden öte bir durum olup öğrenenin sınıf ortamında kurduğu etkileşimdir.

Çetinkaya’nın (2021) Grasha’dan (1996) aktardığına göre bu sınıflandırmada 6 farklı öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar; bağımlı, bağımsız, katılımcı, pasif, rekabetçi ve işbirlikçidir. Vural’ın (2013) Grasha’dan (1996) aktardığına göre bu sınıflandırmada yer alan özellikler de şu şekilde ele alınmıştır:

1. Katılımcı Öğrenme Stili: Bu stilde sınıf içindeki etkinliklerde konuyu veya içeriği tartışmaya istekli, bunlara ilgi duyan, derslere girmeyi ve etkinliklere katılmayı seven öğrenciler ifade edilmektedir.
2. Kaçıncı Öğrenme Stili: Derslere katılmak istemeyen, ders içeriğini algılama veya anlamaya hevesi bulunmayan öğrencilerin bulunduğu stildir. Bu öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılmayı sevmediği gibi bu durumdan aşırı bıkkınlık da duyabilmektedirler.
3. İşbirlikli Öğrenme stili: Bu grupta yer alan öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarıyla işbirliği içinde ve paylaşarak öğrenen öğrencilerdir. Bu öğrenciler grup tartışmalarında ve grup projelerindeki etkinliklerde olmayı tercih etmektedirler.
4. Yarışmacı/Rekabetçi Öğrenme Stili: Bu stildeki öğrenciler için öğrenmek bir araçtır. Bu öğrenciler akranlarından daha iyi başarı sağlamak için öğrenirler ve not için sınıftaki arkadaşlarıyla yarışmayı düşünürler.
5. Bağımlı Öğrenme Stili: Bu stil grubunda yer alan öğrenciler, öğretmenlerinin ne dediğine odaklanarak, ne yapacaklarını ifade etmelerini istemektedir. Bu gruptaki öğrenciler sadece gerekli şeyleri öğrenmektedir.
6. Bağımsız Öğrenme Stili: Bu stilde yer alan öğrenciler derslerin kendilerine uygun hızda ilerlemesini ve kendi başlarına çalışmayı istemektedir. Bu grupta yer alan öğrenciler kendi başlarına öğrenmeyi sevmekte olup yeteneklerine de güvenmektedirler.

Altı temel öğrenme stili bulunan Grasha- Riechmann Öğrenme Stili modeline göre öğrencilerin sınıf içindeki sosyal etkileşim ve öğrenmeye yönelik tutumları ele alınmaktadır. Bu altı öğrenme stilinden hangi stillerde yer alan bireylerin ertelediği bulunursa erteleme davranışının çözümü ortaya konulabilmektedir. Ayrıca öğrenme stilleri, bireylerin akademik motivasyonlarını, öğrenme sürecine katılımlarını, derslerle kurdukları ilişkiyi ve akademik sorumluluklarına yönelik yaklaşımlarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte öğrenme stilleri ile öğrenme yöntemleri arasındaki uyumsuzluk öğrencilerin görevleri anlamlandıramamasına ve akademik erteleme davranışı sergilemelerine neden olabilmektedir. Bu doğrultuda Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Modeli, akademik erteleme davranışlarının anlaşılmasına katkı sağlayabilecek önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerini ve öğrenme stili dağılımlarını belirlemek; akademik erteleme puanlarının cinsiyete ve öğrenme stili gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre akademik erteleme davranışları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
4. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları öğrenme stillerine göre değişiklik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ve öğrenme stili dağılımları belirlenmiş; akademik erteleme puanlarının cinsiyete ve öğrenme stili gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modellerinin amacı iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2022). Bu kapsamda akademik erteleme düzeyleri ve öğrenme stillerinin dağılımı betimlenmiş; akademik erteleme puanları cinsiyete ve öğrenme stili gruplarına göre karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada örneklem oluşturulurken üniversiteye giriş sınavında (TYT-AYT- YDT) yer alan farklı her puan türündeki kategoriler seçilmiş ve her puan türünde yer alan öğretmenlik programları belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken puan türlerini temsil eden öğretmenlik programları küme olarak belirlenmiş olup küme örneklemeden yararlanılmıştır. Örneklem alınacak kümeler rastgele seçilmiş ve seçilen programların dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Seçilen programların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 320 öğrencinin tamamına ulaşılmış ve tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Toplanan formlar incelenerek eksik veya hatalı doldurulduğu belirlenen 30 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece analizler 290 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini, 2024-2025 Akademik yılında Edirne ilinde bulunan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde; Sınıf öğretmenliği (n=41), Türkçe öğretmenliği (n=24), Özel Eğitim öğretmenliği (n=46), İlköğretim Matematik öğretmenliği (n=37), İngilizce öğretmenliği (n=58), Sosyal Bilgiler öğretmenliği (n=32), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=52) öğretmenliği programlarının dördüncü sınıfında öğrenim gören 290 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Vural (2013) tarafından yapı geçerliliği çalışması yapılan "Grasha ve Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRSLSS)" ile Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)" kullanılmıştır.

Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS)

Vural (2013) tarafından yapı geçerliliği çalışması yapılan “Grasha- Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRSLSS)” 32 maddeden ve 5’li Likert tipindeki sorulardan oluşmaktadır. Eğer cümleye kesin olarak katılmıyorsanız (1), Eğer cümleye kısmen katılmıyorsanız (2), Eğer kararsızsanız (3), Eğer cümleye kısmen katılıyorsanız (4) Eğer cümleye kesin olarak katılıyorsanız (5) şeklinde puanlanmıştır. Vural (2013) tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce iç tutarlığa bakılmıştır. Tüm öğrenme stili alt boyutlarının alfa değerlerinin .60 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam varyansın yaklaşık %48’ini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından da iyi uyum ve kabul edilebilir değerler elde edilmiştir. DFA sonucundaki ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/d) =2.64 olarak bulunmuştur.

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Çakıcı (2003) tarafından 19 maddeden ve 5’li Likert tipindeki sorulardan oluşan “Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)” bireylerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, Beni hiç yansıtmıyor (1), Beni çok az yansıtmıyor (2), Beni biraz yansıtmıyor (3), Beni çoğunlukla yansıtmıyor (4) ve Beni tamamen yansıtmıyor (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösterilmektedir (Çakıcı, 2003). Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 birinci faktörü için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.89 iken ikinci faktör için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.84’dür. Spearman-Brown iki yarım test güvenirliğine göre toplamda 0.85’tir. Test- tekrar- test korelasyon katsayısı 0.89’dur (Çakıcı, 2003). Yapılan araştırma kapsamında ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach Alfa Katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Etik Boyutu

Bu araştırma için “Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS)” ve “Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)” uygulanmadan önce Grasha- Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin yapı-geçerlik çalışmasını yapan Vural (2013)’ten ve Akademik Erteleme Ölçeğini geliştiren Çakıcı (2003)’ten gerekli izinler alınmıştır. Ardından ölçekler Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde seçilen programlarda öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarına uygulanmadan önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 28.02.2024 tarihinde 02/12 numaralı karar ile etik onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce öğretmen adaylarının doldurmuş olduğu “Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veriler araştırmanın amaçlarına göre belirlenen alt problemler kapsamında uygun istatistiksel analiz tekniklerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca her katılımcının altı öğrenme stili alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları karşılaştırılmış ve ondalık değerler dikkate alınarak en yüksek

ortalamaya sahip alt boyut baskın öğrenme stili olarak kabul edilmiştir. Ortalamaların eşit olması durumunda katılımcının genel öğrenme eğilimi dikkate alınarak grup ataması yapılmıştır. Analiz yapılırken öncelikle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır. Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro- Wilk normallik testlerinden elde edilen tüm anlamlılık (p) değerlerinin program türü açısından .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre dağılımın normalliği incelendiğinde ise kadın öğretmen adayları açısından Kolmogorov-Smirnov p (anlamlılık) değerinin .039, Shapiro- Wilk p (anlamlılık) değerinin ise .272 olduğu gözlemlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise çarpıklık değerinin -.063 basıklık değerinin ise -.558 olduğu gözlemlenmiştir. Bu değerlerin -1 ve +1 arasında olması normal dağılım kabul edildiğinden (Akbulut, 2010) dağılıma ilişkin istatistiksel analizde yine parametrik testlerden yararlanılmıştır. Erkek öğretmen adaylarından elde edilen veriler tüm değerlerde normal dağılım gösterdiğinden ($p=.200$ ve $p=.982$) analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlendikten sonra sonuçların etki büyüklüğüne de bakılarak analizlerde yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular kapsamında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri belirlenirken puan aralıklarından faydalanılmıştır. Ölçekte ortaya çıkan puanların yüksekliği öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışının ne derece yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek puanları yorumlanırken 1,00–1,80 "çok düşük düzey erteleme", 1,81–2,60 "düşük düzey erteleme", 2,61–3,40 "orta düzey erteleme", 3,41–4,20 "yüksek düzey erteleme" ve 4,21–5,00 "çok yüksek erteleme" düzey olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına ilişkin düzeyleri

Değişken		Ortalama	Standart Sapma	Düzey
Cinsiyet	Kadın	2.87	.75	Orta
	Erkek	3.29	.64	Orta
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	2.92	.88	Orta
	Sınıf Öğretmenliği	3.03	.62	Orta
	İngilizce Öğretmenliği	3.05	.76	Orta
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2.96	.64	Orta
	Özel Eğitim Öğretmenliği	2.99	.76	Orta
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2.89	.93	Orta
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	3.14	.69	Orta
	Genel	3.01	.74	Orta

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri “orta düzey” olarak yer almıştır. Araştırmada yer alan bütün bölümlerde akademik erteleme davranışı “orta düzeyde erteleme” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik erteleme davranışlarına ilişkin bulgulara ise kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına ilişkin ortalama 2.87 iken erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının ortalaması 3.29’dur. Bu durumda erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyete göre de akademik erteleme düzeyi “orta düzeyde” yer almıştır. Araştırmada yer alan bölümler arasında en çok akademik erteleme davranışına sahip bölümün “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)” olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre akademik erteleme davranışları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almıştır.

Tablo 2. Akademik erteleme puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Bağımsız Gruplarda T-Testi Varyansların Eşitliği Varsayımı	F	Levene p	t	sd	Anlamlılık (p)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Etki Değeri (Eta Kare)
Varyanslar eşit varsayıldığında	5.70	0.018	-4.645	288	< .001	-0.41825	0.09005	
Varyanslar eşit varsayılmadığında			-4.912	219.906	< .001	-0.41825	0.08514	.070

Tablo 2’deki bulgulara göre varyansların eşit olmadığı belirlenmiştir ($p = 0.018$). Bununla birlikte kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir $t(219.9) = -4.912$ ($p < 0.001$). Erkek öğretmen adaylarının (ort= 3.29) kadın öğretmen adaylarına (ort= 2.87) göre daha yüksek akademik erteleme davranışına sahip olma eğilimi gösterdiği söylenebilmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde eta kare (η^2) değerinin .070 olduğu görülmektedir. Cohen ‘e (1988) göre bu değer, cinsiyet değişkeninin akademik erteleme davranışı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?” şeklindedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cinsiyetine göre öğrenme stillerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stili dağılımı

Cinsiyet	Bağımsız	Bağımlı	İşbirlikli	Yarışmacı	Katılımcı	Kaçınan
Kadın	9 (%4,6)	141 (%72)	8 (%4,1)	2 (%1,0)	23 (%11,9)	11 (%5,7)
Erkek	19 (%19,8)	53 (%55,2)	7 (%7,3)	4 (%4,2)	2 (%2,1)	11 (%11,5)
TOPLAM	28 (%9,7)	194 (%66,9)	15 (%5,2)	6 (%2,1)	25 (%8,6)	22 (%7,6)

Tablo 3’e göre kadın öğretmen adaylarının %72’si “Bağımlı Öğrenme Stiline” sahiptir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarında “Katılımcı Öğrenme Stili (%11,9)” ve “İşbirlikli Öğrenme Stili (%4,1)” oranları da görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının ise %55,2’sinin “Bağımlı Öğrenme Stiline” sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “Bağımsız Öğrenme Stiline (%19,8)” ve “Kaçınan Öğrenme Stiline (%11,5)” kadınlara göre daha yüksek oranlarda olduğu da ele alınmaktadır. Ayrıca her iki cinsiyete göre de “Yarışmacı Öğrenme Stili” düşük oranlarda yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun baskın öğrenme stiline “Bağımlı Öğrenme Stili” olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenme Stiline İlişkin Bulguları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları öğrenme stillerine göre değişiklik göstermekte midir?” şeklindedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının öğrenme stillerine ilişkin bulguların elde edilebilmesi için Levene Testi, ANOVA ve Post Hoc sonuçlarından yararlanılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p = .427$). Bu doğrultuda tek yönlü ANOVA uygulanmış olup bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenme stillerine göre akademik erteleme puan ortalamaları

Öğrenme Stili	Ortalama
Bağımsız Öğrenme Stili	3.18
Bağımlı Öğrenme Stili	2.99
İşbirlikli Öğrenme Stili	2.96
Yarışmacı Öğrenme Stili	3.20
Katılımcı Öğrenme Stili	2.37
Kaçınan Öğrenme Stili	3.70

Tablo 4’e göre akademik erteleme davranışlarına ilişkin ortalama puanların öğrenme stiline göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına ilişkin ortalama puanlarının en yüksek olduğu öğrenme stiline “Kaçınan Öğrenme Stili ($X = 3.70$)” olduğu görülmüştür. Ardından sırayla yarışmacı öğrenme stili ($X = 3.20$), bağımsız öğrenme stili ($X = 3.18$), Bağımlı Öğrenme Stili ($X = 2.99$) ile İşbirlikli Öğrenme Stiline ($X = 2.96$) gelmiştir. Akademik erteleme davranışına ilişkin ortalamanın en düşük olduğu öğrenme stili ise “Katılımcı Öğrenme Stili ($X = 2.37$)” olarak görülmüştür.

Tablo 5. Öğrenme stillerine göre akademik erteleme puanlarının Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Değeri (Eta Kare)
Gruplar Arası	21.808	5	4.362	8.885	<.001	.135
Gruplar İçi	139.408	284	0.491	—	—	
TOPLAM	161.216	289				

Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı düzeylerinin öğrenme stillerine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(5,284)= 8.885, p< .001$). Eta kare yorumlanırken küçük (.01), orta (.06) ve büyük (.14) etki için önerilen ölçütler esas alınmıştır (Cohen, 1988). Hesaplanan eta kare (η^2) değerinin .135 olması, Cohen’e (1988) göre öğrenme stillerinin akademik erteleme davranışları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Öğrenme stillerine göre akademik erteleme puanlarının Scheffe Testi sonuçları

Karşılaştırılan Öğrenme Stilleri (I–J)	Ortalama Farkı (I–J)	Standart Hata	Anlamlılık (p)
Bağımsız – Katılımcı	.80361	.19279	.005
Bağımlı – Katılımcı	.61975	.14888	.005
Bağımlı – Kaçınan	-.71087	.15762	.001
Katılımcı – Bağımsız	-.80361	.19279	.005
Katılımcı – Bağımlı	-.61975	.14888	.005
Kaçınan – Bağımlı	.71087	.15762	.001
Kaçınan – Katılımcı	1.33062	.20481	.000

Levene Testi ile değişken grupları arasındaki varyansların homojen olduğu sonucuna ($p = .427$) ulaşılmıştır. Bu kapsamda Scheffe testi tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları bazı öğrenme stil grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tablo 6’ya göre bağımsız ve bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, bağımlı ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dışında katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, bağımsız ve bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Son olarak katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının

akademik erteleme davranışlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının öğrenme stillerine göre bazı gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ve öğrenme stili dağılımları belirlenmiş; akademik erteleme puanları cinsiyete ve öğrenme stili gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bölüm ortalamaları açısından farklılık gösterse de bütün bölümlerde akademik erteleme davranışının “orta düzeyde” yer aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kadın ve erkekler arasında bir farklılık görülse de hem kadın öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerinin “orta düzeyde” yer aldığı belirlenmiştir. Buna rağmen erkek öğretmen adaylarının daha çok akademik erteleme davranışı gösterdikleri söylenebilir. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar görülmektedir (Çetin, 2009; Demir ve Kösterelioğlu, 2015; Demir, 2017). Balkıs ve Duru (2009) araştırmasında öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerini “yüksek düzeyde” olarak belirlemiştir. Bu kapsamda da ertelemenin cinsiyet, ders/ sınavlara hazırlanma ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çetin (2009) öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerini %34 orta düzeyde belirlemiş olsa da % 33 yüksek, % 34 orta, %33 düşük düzeyde erteleme olarak sınıflamıştır. Böylelikle yapılan bu çalışmanın sonuçları ile benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Gün vd. (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin “düşük düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin bulgulara, öğretmen adaylarının çoğunluğunun “Bağımlı Öğrenme Stiline” sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Grasha- Riechmann öğrenme stillerinin uygulandığı çalışmalarda öğretim süreçlerinde daha çok öğretmene veya yönergeye dayalı ilerleme eğiliminde olduklarını ifade eden bulgularla paralellik göstermektedir (Elban, 2018; Yeşilyurt, 2014). Bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler; yapılandırılmış ortama, yönlendirilmiş ve öğretmen kontrolünde olan eğitim ortamlarında daha rahat öğrenirler. Öğrencilerin daha önceki geçmiş yaşantıları, eğitim ortamları ve alışkanlıkları da bu şekilde bir yönlendirmeye neden olabilir. Bu çalışmada öğrenme stillerinin sıralamasına bakıldığında öğretmen adaylarının “kaçınan, katılımcı, bağımsız ve işbirlikli” öğrenme tarzlarının daha düşük düzeylerde olduğu söylenebilir. En az tercih edilen öğrenme stiline ise “Yarışmacı Öğrenme Stili” olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda da öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında ve öğrenme süreçlerinde rekabeti ön planda tutmadıklarını, daha çok yönlendirmeye ve yapılandırılmış ortama yöneldiklerini düşündürmektedir. Aydemir vd.’nin (2016) çalışmasında ise öğretmen adaylarının tümünün baskın öğrenme stili “Rekabetçi Öğrenme Stili” olmuştur. Bu kapsamda bu çalışma; Aydemir vd.’nin (2016) elde ettiği sonuç ile çelişmektedir. Bunlara ek olarak alanyazında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalarda baskın bir stil belirlenmesi değil, çoklu stil kullanımına yönelik çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin; Öner ve Karamustafaoğlu (2023) çalışmasında Fen

Bilimleri öğretmen adaylarının en baskın öğrenme stillerini “bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili” olarak ortaya koymuştur. Bu şekilde çalışmalarda görüldüğü üzere bir bireyin birden fazla öğrenme stiline sahip olabileceği unutulmamalıdır. Kısacası yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının baskın öğrenme stili “Bağımlı Öğrenme Stili” olması alanyazındaki bahsedilen diğer çalışmalarla bu yönden örtüşmektedir. Fakat alanyazındaki diğer çalışmalarda tek bir öğrenme stili baskın olmaması, bağımlı öğrenme stili dışında birden fazla stili baskın olması açısından ise bu çalışma ile örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre akademik erteleme davranışlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre akademik erteleme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık mevcut olup erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar içeren çalışmalara ulaşmak mümkündür (Çetin, 2009; Gültekin ve Gürer, 2018; Kutlu vd., 2015; Bulut ve Ocak, 2017; Yücel ve Şen, 2019; Varol vd., 2021; Kerkez, 2023). Ancak alanyazında bu çalışmanın sonuçlarıyla çelişen araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik ertelemeye sahip oldukları görülmüştür. Özetle akademik erteleme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bebek ve Karakaş, 2026; Mişe ve Hançer, 2019; Gün vd., 2020). Bunun dışında Güngör’ün (2023) çalışmasında ise öğretmen adaylarının cinsiyetine göre akademik erteleme davranışlarının anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Elde edilen bu farklı sonuçlar akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmasının örneklem özellikleri, bölüm türleri, sınıf düzeyleri, ölçme araçları, bireylerin kişilik özellikleri gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre öğrenme stillerine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının %72’sinin, erkek öğretmen adaylarının %55,2’sinin bağımlı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada kadın öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili sonradan gelen diğer öğrenme stili de katılımcı öğrenme stili (% 11,9) olmuştur. Erkek öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili sonradan gelen diğer öğrenme stili ise bağımsız öğrenme stili (%19,8) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise hem kadın öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının kaçınan öğrenme stiliindeki kişi sayısının eşit olmasıdır. Bu sonuçlar kapsamında öğretmen adaylarının cinsiyeti fark etmeksizin öğrenme stillerinden bağımlı öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bağımlı öğrenme stiline sahip olmaları cinsiyet faktörünün dışında bireylerin öğrenim hayatlarında öğretmen merkezli veya yönerge ağırlıklı eğitime alışık olmalarından kaynaklanabilir. Yapılandırılmış ortamlarda verilen eğitim, bireyleri o ortama alıştırdığı için bireylere tanıdık ortamın rahatlığını sağladığı da düşünülebilir. Çalışmada elde edilen diğer sonuçlar ele alındığında kadın öğretmen adaylarının bir kısmının sınıftaki tartışmalarda istekli olan, ilgi duyan, etkinliklere ve derslere katılmayı seven bireyler olduğu da söylenebilir. Katılımcı öğrenme stiline sahip kadın öğretmen adaylarının derslerin sorumluluğunu aldığı ve yerine getirdiği, kendiliğinden tartışma

ortamlarına istekli oldukları düşünülebilir. Erkek öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stilinde (%2,1) daha az yer aldığı söylenebilir. Bu durum erkek öğretmen adaylarının tartışma ortamlarında istekli olmadığı, etkinliklere ve derslere ilgi duymadıklarını düşündürülebilir. Bununla birlikte erkek öğretmen adaylarında bağımlı öğrenme stiline sonra en yüksek oran bağımsız öğrenme stili olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda erkek öğretmen adaylarının bir kısmının kendi başlarına ve kendi hızlarında çalışmaya istekli olduğu ifade edilebilir. Özetle erkek öğretmen adaylarının bir kısmı bağımlı öğrenme stiline sahip olup daha çok yapılandırılmış ortamlarda rahat olurken bir kısmı bağımsız öğrenme stiline sahip olup daha özgür ve kendi başlarına öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarında ise daha farklıdır. Kadın öğretmen adaylarının bir kısmının bağımlı öğrenme stiline sahip olup yapılandırılmış ortamları tercih ettikleri gibi bir kısmının da katılımcı öğrenme stili ile öğrenme ortamlarına daha istekli oldukları söylenebilir. Araştırmanın diğer bir sonucu da kaçınan öğrenme stiline sahip kadın ve erkek öğretmenlerin kişi sayısı eşit olmasıdır. Bu doğrultuda cinsiyet fark etmeksizin bazı bireylerin öğrenme ortamlarında daha çekingen ve öğrenme ortamlarına hevesli olmadıkları düşünülebilir. Araştırmada elde edilen bir sonuç da hem kadın öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının yarışmacı öğrenme stilinde oldukça düşük oranlarda yer almasıdır. Bu durum öğretmen adaylarının genel olarak rekabete dayalı öğrenme ortamlarını tercih etmediğini düşündürmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar alanyazındaki bazı çalışmalarda da görülmüştür. Örneğin; Sidekli ve Akdoğdu'nun (2018) çalışmasında kadın öğretmen adaylarının katılımcı ve bağımlı öğrenme stilinde, erkek öğretmen adaylarının ise çekingen öğrenme stilinde olduğu belirlenmiştir. Öner ve Karamustafaoğlu'nun (2023) çalışmasında kadın öğretmen adaylarının bağımlı, erkek öğretmen adaylarının da hem bağımlı öğrenme stiline ve katılımcı öğrenme stiline hem de işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'ın (2022) araştırmasında ise kadın üniversite öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilinde ve işbirlikli öğrenme stilinde olması lehine anlamlı bir farklılık olduğu fakat diğer öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları dışında alanyazında farklı sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Süral ve Sarıtaş'ın (2015) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha çekingen öğrenme stiline sahip oldukları görülürken kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stiline sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bir sonuç da her iki cinsiyette de bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğretmen adaylarının kişi sayısının fazla olmasıdır. Buna ek olarak bu çalışmadan farklı bir sonuç olarak Süral ve Sarıtaş'ın (2015) çalışmasında işbirlikli öğrenme stili sayısı her iki cinsiyette de eşit olarak elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalar dışında öğretmen adaylarının cinsiyetine göre öğrenme stillerinde farklılık elde edilmeyen çalışmalar da mevcuttur (Yeşilyurt, 2014; Ustabulut, 2021).

Yapılan çalışma kapsamında öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının öğrenme stillerine göre değişimine ilişkin sonuçlarda akademik erteleme davranışlarının bazı öğrenme stili grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız öğrenme stiline ve bağımlı

öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları, katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarından anlamlı derecede yüksektir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, bağımlı öğrenme stiline ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, bağımsız ve bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak bağımlı öğrenme stiline ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının, kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının öğrenme stillerine göre yüksek ve düşük düzeyde anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Alanyazında bu doğrultuda sınırlı çalışmalar mevcuttur. Çakır vd.'nin (2014) çalışmasında lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okul tükenmişliği, öğrenme stilleri ve cinsiyeti arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada okul tükenmişliğinin alt boyutu olarak kaçınan öğrenme stili ile akademik erteleme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun dışında bağımsız, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stilleri ile akademik erteleme arasında negatif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma sonucunda kaçınan öğrenme stiline, bağımsız öğrenme stiline, katılımcı öğrenme stiline, ders kaynaklı tükenmişliğin ve aile kaynaklı tükenmişliğin akademik erteleme eğilimini anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Gündüz (2020) çalışmasında, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile öğrenme stilleri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Böylelikle alanyazında yer alan Gündüz'ün (2020) çalışması ile yapılan bu çalışma örtüşmemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında ilgili paydaşlara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerin uygun olacağı düşünülmektedir

Öneriler

- Araştırmada öğretmen adayları arasında farklı öğrenme stillerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, öğretim sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak çeşitli yöntem, araç ve materyallerin kullanılması önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle akademik sorumluluklarını zamanında yerine getirmelerini destekleyecek izleme ve geri bildirim süreçlerine yer verilebilir. Ayrıca akademik erteleme konusunda farkındalık geliştirmeye yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

- Akademik erteleme puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda bu farklılık, başka değişkenler ve farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak daha ayrıntılı incelenebilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının ve öğrenme stillerinin tespitinde veri toplama aracındaki maddelerle ve 2024-2025 eğitim- öğretim yılında bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki seçilen programlarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarından elde edilen bilgiler ve bulgular ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğrenme stillerinin tek bir baskın stil grubuna dönüştürülmesi, katılımcıların çoklu öğrenme stili özelliklerini tam olarak yansıtmayabilir.

Ek Beyanlar

Bilgilendirme

Bu makale “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı tezden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Yazar Katkısı

Bu araştırmanın tüm aşamalarından ilgili yazarlar sorumludur.

Fon ve Finansman Bilgisi

Bu araştırma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından finanse edilmemiştir.

Yapay Zeka Beyanı

Bu çalışmada, yabancı dil desteği, yabancı dil düzeltmesini sağlamak ve metin düzenleme için yapay zeka araçları kullanılmıştır. Diğer tüm içerik yazarlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Nihai sorumluluğun yazarlara ait olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu araştırmanın yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Etik Beyan

Bu çalışmanın tüm süreçlerinde Pen Akademik Yayıncılık Araştırma Etik Politikası ilkelerine uygun olarak hareket edilmiştir. Ayrıca ölçekler Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde seçilen programlarda öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarına uygulanmadan önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 28.02.2024 tarihinde 02/12 numaralı karar ile etik onayı alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür & Yayıncılık.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Arslan, A. (2022). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 114–138. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1022445>
- Aydemir, H., Koçoğlu, E., & Karalı, Y. (2016). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881–1896.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behaviour among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18–32.
- Bebek, A., & Karakaş, H. (2026). Üstbiliş özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin regresyon analizi ile incelenmesi: Sınıf öğretmeni adayları örnekleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 15(1), 1–25. <https://doi.org/10.30703/cije.1704156>
- Bulut, R., & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75–90.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Chu, H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tugarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students in terms of school burnout and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654–662.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1–7.
- Çetinkaya, S. (2021). *Öğrencilerin üstbiliş seviyeleri ile öğrenme stilleri, öğretim yöntemi tercihleri ve sosyobilimsel konulara yönelik bakış açıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demir, F. (2017). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Demir, F., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 595–603. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153913778>

- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12*. Allyn and Bacon.
- Elban, M. (2018). Learning styles as the predictor of academic success of the pre-service history teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 659–665. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.659>
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayınları.
- Güçlü, G. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Güleğlen, B. S., & Satmaz, İ. (2026). Akademik erteleme davranışı üzerine bibliyometrik bir inceleme. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 7(1), 1–23. <https://doi.org/10.29329/jeps.2026.1436.10>
- Gültekin, S., & Güner, G. T. (2018). Formasyon öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik düzeyleri ilişkisi. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 49–64.
- Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 815-826. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051688>
- Gündüz, G. F. (2020). The relationship between academic procrastination behaviors of secondary school students, learning styles and parenting behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 253–266. <https://doi.org/10.33200/ijcer.731976>
- Güngör, A. (2023). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının farklı kişisel değişkenlere göre incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneği. *Turkish Academic Research Review*, 8(3), 1236–1253.
- Güven, M., Çardak, Ç. S., Sever, D., & Vural, L. (2008, 23–25 Haziran). *Türkiye’de öğrenme stillerine ilişkin yapılan araştırmaların kullanılan envanterler boyutunda incelenmesi* [Bildiri sunumu]. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı (ICES 2008), Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256–262.
- İrk, E., Kars, M. S., Yıldırım, S., & Serbest, K. (2024). Günlük hayatta ve dini pratiklerde erteleme davranışı üzerine nitel bir araştırma. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 21–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10518547>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. (2024). *Ertelleme nedenleri ve çözümler*. Eksik Parça Yayınları.
- Kerkez, F. İ. (2023). Öğretmen adaylarında genel erteleme davranışının çevrim içi eğitim ve akademik başarıyla ilişkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 281–290. <https://doi.org/10.57135/jier.1299858>
- Kutlu, N., Gökdere, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 1311–1330.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.

- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149–155). Academic Press.
- Mişe, H., & Hançer, A. H. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 703–715. <https://doi.org/10.22559/folklor.975>
- Montgomery, S. M., & Groat, L. N. (1998). *Student learning styles and their implications for teaching* (CRLT Occasional Paper No. 10). Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- Öner, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile işbirlikli öğrenmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(101), 3112–3120. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10255681>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387–394.
- Sidekli, S., & Akdoğdu, E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 503–517. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027919>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi dersindeki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 31–44.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 175–195. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.934611>
- Varol, S. R., Saracaloğlu, A. S., & Certel, Z. (2021). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik ertelemeleri ile akademik kontrol odakları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 74–94. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.340.4>
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1–16.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 481–496. <https://dergipark.org.tr/pub/eku/article/73994>
- Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 999–1021.
- Yücel, C., & Şen, Ü. S. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1007–1032.