

Sağlık ve Spor Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examining the Study Skills of University Students Studying in the Field of Health and Sports from the Perspective of Different Variables

İclal ŞAHİN¹

Öz

Lise ve üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirmesi gerektiği bildirilmektedir. Bu kapsamda Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir vakıf üniversitesinin Sağlık hizmetleri Meslek Yüksekokulunda (SHMYO), Sağlık Bilimleri Fakültesinde (SBF) ve Spor Bilimleri Fakültesinde (SPR) öğrenim gören 434 öğrenci ile yürütülen çalışma ders çalışma becerileri ve motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutları kapsamında incelenmiştir. Çalışmanın araştırma yaklaşımı nicel, araştırma deseni ise nedensel karşılaştırma şeklinde belirlenmiş olup, veri toplama aracı olarak demografik soruların ve ders çalışma becerileri ile ilgili soruların yer aldığı ölçek formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20 programı ile yapılmıştır. Ders çalışma becerileri ve alt boyutları genel olarak ele alındığında; puanlarda mezun olunan lise, sınıf seviyesi ve üniversite tercih sırası anlamlı fark oluşturmazken AGNO ve devamsızlık sürelerinin her üç puan türünde anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ders çalışma becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup farkın motivasyon ile zaman yönetimi ve sınava hazırlık-sınav kaygısı, zaman yönetimi ile sınav kaygısı arasında olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite öğrencileri
Ders çalışma
Motivasyon
Zaman yönetimi
Sınav kaygısı

Abstract

Studies on the study skills of high school and university students indicate that students need to improve their study skills. In this context, a study conducted with 434 students studying at the Health Services Vocational School (SHMYO), Faculty of Health Sciences (SBF), and Faculty of Sports Sciences (SPR) of a foundation university in the Black Sea Region examined study skills and their sub-dimensions: motivation, time management, and exam preparation/exam anxiety. The research approach was quantitative, and the research design was causal comparative. A scale form containing demographic questions and questions related to study skills was used as the data collection tool. Data analysis was performed using SPSS 20 software. When study skills and their sub-dimensions were considered generally, while high school graduation, class level, and university preference order did not create significant differences in scores, GPA and absenteeism showed significant differences in all three score types. Furthermore, significant differences were found among the sub-dimensions of students' study skills, with the most significant differences occurring between motivation and time management and exam preparation/exam anxiety, and between time management and exam anxiety.

Keywords

University students
Study
Motivation
Time management
Exam anxiety

Başvuru Tarihi/Received

24.11.2025

Kabul Tarihi /Accepted

10.03.2026

|Araştırma Makalesi / Research Article|

Önerilen APA Atıf Biçimi/Suggested APA Citation:

Kaynakça Gösterimi: Şahin, İ. (2026). Sağlık ve spor alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1–29.

Citation Information: Şahin, İ. (2026). Examining the study skills of university students studying in the field of health and sports from the perspective of different variables. *Giresun University Journal of Faculty of Education*, 1, 1–29.

¹ Avrasya Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Patoloji Laboratuvar Teknikleri, Trabzon, TÜRKİYE;  <https://orcid.org/0000-0002-5340-1081>

Dipnot: Bu çalışma 2-4 Mayıs 2025 tarihlerinde Trabzon Üniversitesi'nde düzenlenen I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Not: Türkçe olarak hazırlanan çalışmalar için hakem değerlendirmesinden önce, İngilizce genişletilmiş özet istenmemektedir. Çalışmanın yayına kabul edilmesi halinde yazarlardan çalışmanın uzun özetinin İngilizce versiyonu istenecektir.

GİRİŞ

Eğitimde akademik başarıya ulaşmak önemlidir. Başarının elde edilmesi için öne çıkan unsurun doğru ders çalışma olduğu, bunun içinde motivasyon, zaman yönetimi ve sınavlara hazırlık/kaygı yönetimi becerilerini içeren strateji ve tutumlar ile yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Alva ve Manuel, 2017; Atılğan, 1998; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2015; Erdamar, 2010; Jafari, Aghaei ve Khatony, 2019; Khan ve Rasheed, 2019; Köse, Gül ve Erkol, 2018; Temelli ve Kurt, 2010; Tuygar, 2014; Tümkaya ve Bal, 2006). Bunlar yanında akademik başarısı iyi olmayan öğrencilerde, ülkedeki eğitim düzeyinin yükselmesine karşılık, belirtilen becerilerde kısır döngü halinde zayıflık görüldüğü ileri sürülmektedir (Atılğan, 1998; Derhem ve Bumin, 2022; Jafari, Aghaei ve Khatony, 2019; Khan ve Rasheed, 2019; Tümkaya ve Bal, 2006).

Öğrencilerin ders çalışma becerileri incelendiğinde öğrenmelerini derinlemesine, yüzeysel veya stratejik yaklaşımla sağladıkları bildirilmektedir (Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek, 2024). Derinlemesine yaklaşım, anlamlı öğrenmeyi bildirirken yüzeysel yaklaşımın öğrencinin sadece dersin sınavından, başarısızlık korkusu hissederek, geçer not almak amacını bildirmektedir. Stratejik yaklaşım ise; zamanı ve mekânı etkili kullanarak çalışmayı uygun düzeye çıkarmayı ve yüksek not almayı temsil etmektedir. Lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde doğru yaklaşımın derinlemesine yaklaşım olduğu bildirilmektedir (Atılğan, 1998; Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek, 2024; Durukan, Batman ve Yiğit, 2015; Erdamar, 2010; Khan ve Rasheed, 2019; Magulod, 2019; Olpak ve Korucu, 2014; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011). Bu bağlamda bakıldığında karşımıza, öğrencilerin ders çalışma becerilerini; motivasyon, planlama ve davranışsal süreçlerle edinmesi gerektiğini bildiren ve Zimmerman (1989) tarafından ortaya koyulan öz-düzenlemeli öğrenme kuramı çıkmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme kuramı; öğrencilerin üstbiliş, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif katılarak bu süreci yönettikleri, kontrol ettikleri ve düzenledikleri yapılandırmacı bir yol olarak ifade edilmektedir. Bu yönetimi gerçekleştirirken inançları, hisleri ve davranışlarını kontrol etmek işin içine dahildir ki ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde yapılan çalışmalar kontrol süreciyle akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Aktan, 2022; Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Güdek ve Aydın, 2022; Saracaloğlu vd. 2017; Turan ve Demirel, 2010; Zimmerman, 2002). Öz-düzenlemeli öğrenme kuramı kapsamında bakıldığında derse nasıl çalışılması gerektiği sorusuna karşılık olarak karşımıza motivasyon çıkmaktadır. Motivasyon için kısaca itici güç diyebiliriz. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre "isteklendirme" veya "güdüleme" anlamları taşıdığı bildirilen motivasyon, öğrencinin ders çalışması için istek duymasını, güdülenmesini ve teşvik edilmesini ifade etmektedir (Aljaffer vd., 2024; Olpak ve Korucu, 2014; TDK, 2024; Tuygar, 2014). Motivasyon yanında öğrencinin ihtiyacı olan diğer etkenin zaman yönetimi olduğu bildirilmektedir. Zaman yönetimi; belirlenen bir hedefe varmak için kaynakları ve kişisel performansı etkin kullanmayı, süreci planlamayı ve kontrol etmeyi içermektedir (Aljaffer vd., 2024; Can, Kaya ve Akyürek, 2024; Khan ve Rasheed, 2019; Tümkaya ve Bal, 2006). Öncelikleri belirlemede ve planlama eksiklerinin, erteleme alışkanlığının, hayır diyememenin ve özgüven eksikliğinin zamanı yönetimini olumsuz etkilediği bildirilmekte, bu durumun motivasyon düşüşü ve kaygı artışını getirdiği ifade edilmektedir. Bir kısır döngü halini alması halinde bu durumun öğrencinin süreçten geri dönüşsüz kopuşuna sebep olacağı düşünülmektedir (Atılğan, 1998; Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek, 2024; Erdamar, 2010; İşcan, 2008; Köse, Gül ve Erkol, 2018). Zaman yönetimi yanında öğrencinin ihtiyacı olan bir diğer etkenin sınav kaygısı yönetimi ve sınavlara hazırlanma becerisi olduğu bildirilmektedir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2015; Köse, Gül ve Erkol, 2018). Nitekim Tuygar (2014) öğrencilerin, sınav kaygısı yüzünden sınavlarına yeterince hazırlanamadıklarını, bilişsel yeterliklerini sağlıklı bir şekilde kullanamadıklarını, bu nedenle sınavlarda yoğun endişe yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca yüksek sınav kaygısının ve sınavın zor bir durum olarak algılanmasının öğrencilerin hem hazırlanma hem kaygı yönetimi anlamında dikkatlerini sınava yoğunlaştıramadıkları için sınavda düşük performans sergilemelerine sebep olduğu belirtilmektedir.

Ders çalışmada etkili olduğu belirtilen bu beceriler yanında farklı unsurlar da ön plana çıkmaktadır. Örneğin; öğrencilerin lise düzeyinde gördükleri dersler ve bu dersleri temel alan üniversite müfredatları.

Nitekim literatür bağlamında oluşturulan çalışma evreninde anatomi, fizyoloji gibi fen alanındaki biyoloji temelli dersler alan sağlık ve spor alanı öğrencileri dikkate alınmıştır. Çünkü 2022, 2023 ve 2024 YKS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgilere (TYT ve AYT) bakıldığında liseden mezun öğrenciler tarafından cevaplanan YKS biyoloji sorularındaki ortalamanın düşük seyir izlediği anlaşılmaktadır (ÖSYM, 2022; ÖSYM, 2023; ÖSYM, 2024). Öğrenciler üniversitede okuyacakları bölüm veya programları seçerken YKS'den aldıkları (TYT-AYT) puanları ve edindikleri başarı dilimlerini kullanmaktadırlar. YKS sonuçlarına ilişkin sayısal veriler dikkate alındığında bu düşük seyrin öğrencilerin TYT-AYT puanları ve başarı dilimlerini etkilediği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin terminolojisi nedeniyle öğrenme güçlüğü çektiği ve bu nedenle pek çok kavram yanılgısına sahip olduğu derslerin başında biyoloji dersinin geldiği ve bu sebeplerden ötürü biyoloji derslerinde düşük başarı sergiledikleri anlaşılmaktadır (Aljaffer vd., 2024; Jafari, Aghaei ve Khatony, 2019; Köse, Gül ve Erkol, 2018). Durum böyle olunca biyoloji dersi temelinde hazırlanmış müfredatlara sahip olan üniversite sağlık-spor bölümlerinde ve programlarında okuyan öğrencilerin ders çalışma beceri düzeyleri ve bu düzeyin üniversite yerleştirme puan türleri, başarı dilimleri ve üniversitede edindikleri genel not ortalamaları gibi çeşitli değişkenler ile arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği merak edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada biyoloji temelli dersler aldığı bilinen sağlık ve spor alanı öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin yukarıda ifade edilenler de dahil farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ders çalışma becerilerinin incelendiği farklı çalışmalarda mezun olunan lise türü, üniversitede okunan program/bölüm, sınıf ve AGNO gibi değişkenlerin dikkate alındığı görülmekle birlikte ülkemizde yapılan çalışmalarda örneklemin daha çok eğitim fakültesi öğrencileri olduğu anlaşılmaktadır (Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Olpak ve Korucu, 2014; Saracaloğlu vd., 2017; Temelli ve Kurt, 2010; Tümkeya ve Bal, 2006). Çalışmamızda ise; ara eleman ve belli bir mesleğe yönelik öğrenci yetiştiren sağlık ve spor alanı öğrencilerinin ve bildirilen değişkenler yanında öğrencinin ders çalışma isteğinde etkili olduğu düşünülen YKS tercihlerinde program/bölüm tercihinde kullanılan puan türü, başarı dilimi, tercih sırası ile üniversitedeki derslere devam durumu gibi değişkenlerin de ders çalışma becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Problem

Bu araştırmada, sağlık ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma beceri düzeyleri ile alt boyutlar olan motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme beceri düzeylerinin, mezun olunan lise, üniversite giriş puan türü, üniversiteye giriş başarı dilimi, öğrenim görülen program/bölüm, sınıf, üniversite tercih sırası, son dönem AGNO değeri ve devamsızlık süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Alt problemler

1. Öğrencilerin ders çalışma becerileri ve alt boyutları olan motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısıyla başa çıkabilme becerileri; mezun oldukları lise türüne, üniversiteye giriş puan türlerine, üniversiteye giriş başarı dilimine, üniversite okunan programa / bölüme, sınıf seviyesine, programın/bölümün tercih sırasına, son dönem AGNO değerine ve devamsızlık süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ders çalışma becerileri, alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Çalışmada araştırma yaklaşımı olarak nicel araştırma yaklaşımı, model olarak nedensel karşılaştırma kullanılmıştır. Çünkü çalışmada öğrencilerin ders çalışma beceri düzeyleri üzerinde çeşitli demografik değişkenlerin anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı izlenmek istenmiştir (Çepni, 2014; Metin, 2015). Nedensel karşılaştırma araştırma incelemeye konu olan değişkenlerin araştırmacı tarafından değiştirilebilir olmaması veya değişkenin yasal, etik vb. sebeplerden dolayı değiştirilememesi nedeniyle kendi halinde incelenen olay veya durumun gerçekleşmesinden sonra veri toplayıp karşılaştırma yapılarak

bir değişkenin diğer değişken üzerinde oluşturabileceği etkilere ait sebep ya da sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Bununla birlikte nedensel karşılaştırma net olarak bir sebep sonuç ilişkisi ortaya koymaz ama iki değişken arasında bir sebep sonuç ilişkisinin olabileceğine dair kanıt elde edilmesini sağlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Metin, 2015). Bu bağlamda sağlık ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma becerilerini yapılandırmasında mezun oldukları lise, üniversiteye giriş puan türü, üniversiteye giriş başarı dilimi, üniversite okunan program, sınıf, program/bölüm tercih sırası, son dönem AGNO değeri ve devamsızlık süresinin akademik başarı faktörlerinin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için bu modelin kullanımı uygun görülmüştür (Fraenkel ve Wallen, 2008; Karasar, 2023).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'ndeki bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören, biyoloji temelli müfredata sahip oldukları bilinen Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (2554 öğrenci), Sağlık Bilimleri Fakültesi (1020 öğrenci) ve Spor Bilimleri Fakültesinde (150 öğrenci) öğrenim gören 3724 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenci sayısı 440 olup 6 veri aynı öğrencinin demografik değişkenlere verdiği cevaplarda mantıksal örtüşmenin olmaması nedeniyle çıkarılmıştır (Örn: Öğrencinin başarı dilimi ile tercih ettiği bölüm-programın veya başarı dilimi ile puan türünün mantıksal olarak örtüşmemesi). Uygun 434 öğrenci verisi dikkate alınmıştır. Örneklem evrenden popülasyona ulaşmanın pratik ve hızlı bir yolunu sunduğu için uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

Veri toplama araçları

Ders çalışma becerileri ile ilgili bilgiler Bay, Tuğluk, Gençdoğan (2015) tarafından hazırlanan 26 sorudan oluşan 5'li likert tipi dereceleme ölçeği ile toplanmıştır. 26 soruluk ilgili ölçekte motivasyon, zaman yönetimi ve sınav hazırlanma-sınav kaygısı şeklinde 3 boyut bulunmaktadır. Ölçekteki 1.-11. sorular motivasyon boyutunda yer alıp bu boyuttan alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasında değişmektedir. Ölçekteki 12.-18. sorular zaman yönetimi boyutunda yer alıp bu boyuttan alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekteki 19.-26. sorular sınav hazırlanma-sınav kaygısı boyutunda yer alıp bu boyutta alınabilecek puanlar 8 ile 40 arasında değişmektedir. Puanlar arttıkça her bir boyuta ilişkin beceri artmaktadır. Çalışmada literatüre dayalı olarak mezun olunan lise, öğrenim görülen program/bölüm, sınıf seviyesi ve son dönem AGNO değeri ile araştırmacı tarafından belirlenen ve literatürdeki çalışmalarda bulunmadığı tespit edilen üniversite giriş puan türü, üniversiteye giriş başarı dilimi, üniversite tercih sırası ve devamsızlık süresi gibi değişkenlere yönelik hazırlanmış soru formu kullanılmıştır (Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek, 2024; Tümkiye ve Bal, 2006; Erdamar, 2010; Temelli ve Kurt, 2010; Özay-Köse, Gül ve Erkol, 2018)

Veri Analizi

Çalışmanın analizinde Bay, Tuğluk, Gençdoğan (2015) ölçeğindeki tüm boyutlardan alınan puanların toplamından elde edilen ders çalışma becerisi toplam puanı hesaplanmaktadır ve puan arttıkça ders çalışma becerisinin olumlu yönde arttığı kabul edilmektedir. Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen ders çalışma puanları, alt boyutlara ait puanların normal dağılım ve homojenliği analiz edilmiş olup, bağımsız değişkenler dikkate alınarak parametrik ve nonparametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.01.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-81614018-050.04-2500000511

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de frekanslar ve yüzdelik değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Türü	n	%
Mezun Olunan Lise	Anadolu lisesi	288	66.4
	Fen lisesi	13	3.0
	Anadolu İmam hatip lisesi	40	9.2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	21.4
	Toplam	434	100
Üniversiteye Giriş Puan Türü	TYT	256	59
	AYT	168	38.7
	TYT+Özel Yetenek Sınavı	10	2.3
	Toplam	434	100
	0-100.000	7	1.6
Üniversiteye Giriş Başarı Dilimi	100.001-250.000	51	11.8
	250.001-500.000	124	28.6
	500.001-750.000	80	18,4
	750.001-1.000.000	92	21,2
	1.000.001 ve üstü	80	18.4
Üniversite Okunan Program (SHMYO-SBF-SPR)	Toplam	434	100
	Anestezi	19	4.4
	Çocuk Gelişimi	7	1.6
	Elektronörofizyoloji	12	2.8
	Fizyoterapi	19	4.4
Üniversite Okunan Program (SHMYO-SBF-SPR)	İlk ve Acil Yardım	80	18.4
	Odyometri	23	5.3
	Ortopedik Protez	5	1.2
	Patoloji Laboratuvar Teknikleri	56	12.9
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	43	9.9
Üniversite Okunan Program (SHMYO-SBF-SPR)	Beslenme ve Diyetetik	42	9.7
	Çocuk Gelişimi	19	4.4
	Ebelik	34	7.8
	Hemşirelik	35	8.1
	Odyoloji	14	3.2
Üniversite Okunan Program (SHMYO-SBF-SPR)	Ergoterapi	21	4.8
	Egzersiz ve Spor Bilimleri	5	1.2
	Toplam	434	100
Sınıf	1	248	57.1
	2	112	25.8
	3	43	9.9
	4	15	3.5
	Ön lisans programında 2 yılı, lisans bölümlerinde 4 yılı aşmış öğrenci	16	3.7
Program/Bölüm Tercih Sırası	Toplam	434	100
	1-4 arası bir sırada	304	70
	5-8 arası bir sırada	65	15
	9-12 arası bir sırada	22	5.1
	13-16 arası bir sırada	23	5.3

Değişken	Türü	n	%
Son Dönem AGNO Değeri	17-20 arası bir sırada	10	2.3
	21-24 arası bir sırada	10	2.3
	Toplam	434	100
	0.00-0.50	38	8.8
	0.51-1.00	61	14.1
	1.01-1.50	54	12.4
	1.51-2.00	92	21.2
	2.01-2.50	96	22.1
	2.51-3.00	60	13.8
	3.01-4.00	33	7.6
Devamsızlık Süresi	Toplam	434	100
	1 hafta	211	48.6
	1-4 hafta	206	47.5
	4-8 hafta	17	3.9
	Toplam	434	100

Tabloya bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının Anadolu Lisesi mezunu olduğu ve TYT ile kayıt yaptıranlar olduğu anlaşılmaktadır. 1. sınıfların yüksek katılım oranına sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulguları ders çalışma ve alt boyutlar olan motivasyon, zaman yönetimi ve sınav kaygısı puanlarının analiz raporları bağımsız değişkenler nezdinde bir arada verilmiştir.

Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Shapiro-Wilk ($n < 50$) sonuçlarına göre ders çalışma beceri düzeyi puan ortalamasının mezun olunan lise türü, üniversite puan türü, üniversitede okunan program/bölüm, sınıf seviyesi, AGNO ve devamsızlık süresi gibi bağımsız değişkenler dikkate alındığında normal dağılım gösterdiği ($p > 0,05$), başarı dilimi ve tercih sırası bağımsız değişkenleri dikkate alındığında normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) anlaşılmıştır. Ders çalışma puan ortalamalarının; lise türüne ($F(3, 430) = 0.95, p = .416$), üniversite puan türüne ($F(2, 431) = 1.711, p = .182$), tercih edilen program/bölüm ($F(15, 418) = 1.132, p = .325$), sınıf seviyesine ($F(4, 429) = .328, p = .859$), AGNO değerine ($F(6, 427) = 1.183, p = .314$) ve devamsızlık süresine göre ($F(2, 431) = .500, p = .607$) ders çalışma ortalamalarına ilişkin varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Normallik ve Levene test sonuçları ardından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular sunulmuştur. Ders çalışma puanlarının lise türüne ($F(3, 430) = 0.135, p = .939$), üniversite giriş puan türüne ($F(2, 431) = 2.261, p = .105$), sınıf seviyesine ($F(4, 429) = 0.461, p = .764$) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Fakat ders çalışma puanlarının üniversitede okunan program/bölüm türüne göre ($F(15, 418) = 2.137, p = .008$), AGNO değerine göre ($F(6, 427) = 8.147, p = .000$) ve devamsızlık sürelerine göre ($F(2, 431) = 8.654, p = .000$) farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu noktada ders çalışma puanlarında üniversitede okunan program/bölüm türüne, AGNO değerine ve devamsızlık sürelerine göre varyans homojenliği varsayımı sağlandığından (Levene $p > .05$) anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmış, İlk ve Acil Yardım ile Ergoterapi arasında (Ort. Fark: ,46504; p : ,043), AGNO değeri bazında 0,00-0,50 ile 3,01-4,00 arasında (Ort. Fark: -59647; p : ,000), devamsızlık süreleri bazında 1 hafta ile 4-8 haftalık arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Ort. Fark: ,43697; p : ,004). Diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı fark saptanmamıştır.

Ders çalışma puanlarının başarı dilimi ve tercih sırası bağımsız değişkenleri dikkate alındığında Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Shapiro-Wilk ($n < 50$) analizlerine göre normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) anlaşılmış, ardından bu değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak üzere Kruskal-Wallis analizi uygulanması tercih edilmiştir. Tabloya göre ders çalışma puanları bakımından başarı dilimine (Kruskal-Wallis $H = 11,627, p = ,040$) göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunurken tercih sırasına (Kruskal-Wallis $H = 4,819, p = ,438$) göre gruplar arasında anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Kruskal Wallis'e göre ders çalışma puan ortalamasının başarı dilimine göre farkın hangi başarı diliminde olduğunu belirlemek amacıyla Man Whitney U testi uygulanmış, 100.001-250.000 ile 1.000.001 ve üstü arasında fark olduğu (Mann-Whitney U=1371,000, Z=-3,159, p=,002), 100.001-250.000 başarı dilimine sahip öğrencilerin ders çalışma puan düzeylerinin (Sıra Ort: 79,12) 1.000.001 ve üstü başarı dilimine sahip öğrencilerin ders çalışma düzeylerine göre (Sıra Ort: 57,64) yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili durum Tablo 2.'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin ANOVA ve Tukey HSD post-hoc / Kruskal-Wallis ve Man Whitney U Analiz Bulguları

Ders çalışma_ort		N	Sıra Ort.	x2	sd	p	Anlamlı fark grupları
Lise	Anadolu lisesi	288	2.9969	.55974	135	.939	100.001-250.000 ile 1.000.001 ve üstü
	Fen lisesi	13	2.9586	.40718			
	Anadolu İmam hatip lisesi	40	2.9692	.57671			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	2.9586	.54873	2.261	.105	
	Toplam	434	2.9850	.55361			
	TYT	256	3.0302	.57648			
	AYT	168	2.9141	.51093			
Puan_türü	TYT+Özel yetenek sınavı	10	3.0192	.57628			
	Toplam	434	2.9850	.55361			
Başarı_dilimi	0-100.000	7	218.21	11.627	5	.040	
	100.001-250.000	51	267.50				
	250.001-500.000	124	218.67				
	500.001-750.000	80	210.26				
	750.001-1.000.000	92	216.36				
	1.000.001 ve üstü	80	192.29				
	Toplam	434					
Program_Bölüm	Anestezi Programı	19	2.9211	.61518	2.137	.008	İlk ve Acil Yardım Programı/Ergoterapi Bölümü
	Çocuk Gelişimi Programı	7	3.1209	.38681			
	Elektronörofiyoloji Programı	12	3.0545	.75999			
	Fizyoterapi Programı	19	2.7449	.56472			
	İlk ve Acil Yardım Programı	80	3.1409	.53280			
	Odyometri Programı	23	3.1154	.62028			
	Ortopedik Protez Programı	5	2.5385	.27601			
	Patoloji Laboratuvar Teknikleri Programı	56	2.9478	.55302			

Sınıf	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı	43	3.0465	.51633			
	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	42	2.8544	.37957			
	Çocuk Gelişimi Bölümü	19	3.0243	.63964			
	Ebelik Bölümü	34	3.1324	.58339			
	Hemşirelik Bölümü	35	2.8736	.58424			
	Odyoloji Bölümü	14	3.1071	.57508			
	Egzersiz ve Spor Bilimleri	5	2.7077	.32248			
	Ergoterapi Bölümü	21	2.6758	.41327			
	Toplam	434	2.9850	.55361			
	1. sınıf	248	2.9687	.57128	.461	.764	
	2. sınıf	112	3.0292	.53834			
	3. sınıf	43	2.9535	.48130			
	4. sınıf	15	3.0897	.62908			
	Normal süreyi aşmış öğrenci	16	2.9159	.52195			
	Toplam	434	2.9850	.55361			
	1-4 arası bir sırada	304	215.86	4.819	5	.438	
	5-8 arası bir sırada	65	227.52				
	9-12 arası bir sırada	22	179.70				
	13-16 arası bir sırada	23	215.67				
	17-20 arası bir sırada	10	230.10				
AGNO	21-24 arası bir sırada	10	276.95				
	Toplam	434					
	0.00-0.50	38	2.7571	.59953	8.147	.000	0.00-0.50/3.01-4.00
	0.51-1.00	61	2.7881	.45240			
	1.01-1.50	54	2.8868	.57386			
	1.51-2.00	92	2.9528	.51343			
	2.01-2.50	96	3.0008	.55750			
	2.51-3.00	60	3.2224	.44534			
	3.01-4.00	33	3.3846	.58163			
	Toplam	434	2.9850	.55361			
Devamsızlık	1 hafta devamsızlık yaptım	211	3.0840	.56929	8.654	.000	1 hafta devamsızlık yaptım/4-8 hafta devamsızlık yaptım
	1-4 hafta devamsızlık yaptım	206	29115	.52002			
	4-8 hafta devamsızlık yaptım	17	26471	.50538			
	Toplam	434	29850	.55361			

Çalışmanın motivasyon puan ortalaması, Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Shapiro-Wilk ($n < 50$) analizlerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu nedenle veriye Kruskal-Wallis testi uygulanması tercih edilmiştir. Motivasyon puanının değişkenler bazındaki bulguları Tablo 3.'te

verilmiştir. Tabloya göre motivasyon alt boyutunda gruplar arasında mezun olunan lise türüne (Kruskal-Wallis H= ,563, p= ,905), üniversite başarı dilimine (Kruskal-Wallis H= 6,264, p= ,281), sınıf seviyesine (Kruskal-Wallis H= 2,704, p= ,608) ve tercih sırasına (Kruskal-Wallis H= 6,500, p= ,261) göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken puan türüne (Kruskal-Wallis H= 10,345, p= ,006), okunan program-bölüme (Kruskal-Wallis H= 27,265, p= ,027), AGNO değerine (Kruskal-Wallis H= 13,771, p= ,032) ve devamsızlık sürelerine (Kruskal-Wallis H= 17,261, p= ,000) göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kruskal Wallis'e göre motivasyon puan ortalamasının puan türü, okunan program/bölüm, AGNO değeri ve devamsızlık sürelerine göre anlamlı farka sahip olduğunun anlaşılması üzerine anlamlı farkın hangi puan türü, AGNO değeri ve devamsızlık sürelerinde olduğunu belirlemek amacıyla Man Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; TYT ve AYT puan türleri arasında fark olduğu (Mann-Whitney U=17535,00, Z=-3,221, p=,001), TYT puan türüne sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin (Sıra Ort: 228) AYT puan türüne sahip öğrencilere göre (Sıra Ort: 188) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okunan program-bölüme göre farkın tespiti için yapılan analizde Tıbbi Laboratuvar Teknikleri programı ile Ergoterapi bölümü arasında fark olduğu (Mann-Whitney U=196,500, Z=-3,653, p=,000), Tıbbi Laboratuvar Teknikleri programındaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin (Sıra Ort: 38,43) Ergoterapi bölümündeki öğrencilerin motivasyon düzeylerine göre (Sıra Ort: 20,36) yüksek olduğu tespit edilmiştir. AGNO değerine göre anlamlı farkın tespiti için yapılan analizde 0,00-0,50 ile 3,01-4,00 arasında motivasyon puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney U=391,50, Z=-2,718, p=,007), 3,01-4,00 AGNO değerine sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin (Sıra Ort: 43,14) 0,00-0,50 AGNO değerine sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerine göre (Sıra Ort: 29,80) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık sürelerine göre anlamlı farkın tespiti için yapılan analizde 1 hafta ile 1-4 hafta devamsızlık arasında motivasyon puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney U=17055,00, Z=-3,808, p=,000), 1 hafta devamsızlık süresine sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin (Sıra Ort: 231,17) 1-4 hafta devamsızlık süresine sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerine göre (Sıra Ort: 186,29) yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili durum Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin Motivasyon Alt Boyutunun Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U Analiz Bulguları

motivasyon_ort		N	Sıra Ort.	x2	sd	p	Anlamlı fark				
Lise	Anadolu lisesi	288	219.00	.563	3	.905					
	Fen lisesi	13	235.88								
	Anadolu İmam hatip lisesi	40	215.16								
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	211.30								
	Toplam	434									
	TYT	256	233.51					10.345	2	.006	TYT/ AYT
	AYT	168	193.60								
TYT+Özel yetenek sınavı	10	209.35									
Puan_türü	Toplam	434		6.264	5	.281					
	0-100.000	7	218.86								
	100.001-250.000	51	244.77								
	250.001-500.000	124	211.56								
	500.001-750.000	80	208.44								
	750.001-1.000.000	92	233.64								
	1.000.001 ve üstü	80	199.69								
Başarı_dilimi	Toplam	434									
	Anestezi Programı	19	202.34	27.265	15	.027	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri				
Program_Bölüm											

							programı ile Ergoterapi
Sınıf	Çocuk Gelişimi Programı	7	219.57				
	Elektronörofi zyoloji Programı	12	192.46				
	Fizyoterapi Programı	19	176.08				
	İlk ve Acil Yardım Programı	80	248.91				
	Odyometri Programı	23	227.63				
	Ortopedik Protez Programı	5	203.90				
	Patoloji Laboratuvar Teknikleri Programı	56	226.88				
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı	43	258.35				
	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	42	191.60				
	Çocuk Gelişimi Bölümü	19	230.74				
	Ebelik Bölümü	34	236.26				
	Hemşirelik Bölümü	35	175.19				
	Odyoloji Bölümü	14	202.86				
	Egzersiz ve Spor Bilimleri Ergoterapi Bölümü	5	170.20				
	Toplam	434					
	1. sınıf	248	214.54	2.704	4	.608	
	2. sınıf	112	229.89				
	3. sınıf	43	198.65				
	4. sınıf	15	238.07				
	Normal süreyle aşmış öğrenci	16	208.06				
	Toplam	434					
	1-4 arası bir sırada	304	220.57	6.500	5	.261	
	5-8 arası bir sırada	65	219.59				
	9-12 arası bir sırada	22	171.16				
	13-16 arası bir sırada	23	201.43				
	17-20 arası bir sırada	10	188.50				
	21-24 arası bir sırada	10	278.50				
	Toplam	434					
	0.00-0.50	38	175.24	13.771	6	.032	0.00-0.50 ile 3.01-4.00
	0.51-1.00	61	200.66				
	1.01-1.50	54	214.17				
	1.51-2.00	92	209.32				

	2.01-2.50	96	221.97				
	2.51-3.00	60	241.41				
	3.01-4.00	33	269.09				
	Toplam	434					
	1 hafta devamsızlık yaptım	211	242.54	17.261	2	.000	1 hafta/1-4 hafta devamsızlık
	1-4 hafta devamsızlık yaptım	206	196.02				
Devamsızlık	4-8 hafta devamsızlık yaptım	17	167.00				
	Toplam	434					

Çalışmanın zaman yönetimi puan ortalaması, Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Shapiro-Wilk ($n < 50$) analizlerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu nedenle veriye Kruskal-Wallis testi uygulanması tercih edilmiştir. Zaman yönetimi puanının değişkenler bazındaki bulguları Tablo 4.'te verilmiştir. Tabloya göre zaman yönetimi alt boyutunda gruplar arasında mezun olunan lise türüne (Kruskal-Wallis $H = 3,498$, $p = ,321$), üniversite puan türüne (Kruskal-Wallis $H = 1,790$, $p = ,409$), sınıf seviyesine (Kruskal-Wallis $H = 2,934$, $p = ,569$) ve tercih sırasına (Kruskal-Wallis $H = 4,755$, $p = ,447$) göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken başarı dilimine (Kruskal-Wallis $H = 12,818$, $p = ,025$), okunan program-bölüme (Kruskal-Wallis $H = 35,795$, $p = ,002$), AGNO değerine (Kruskal-Wallis $H = 31,639$, $p = ,000$) ve devamsızlık sürelerine (Kruskal-Wallis $H = 14,092$, $p = ,001$) göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kruskal Wallis'e göre zaman yönetimi puan ortalamasının başarı dilimi, program-bölüm, AGNO değeri ve devamsızlık sürelerine göre anlamlı farka sahip olduğunun anlaşılması üzerine anlamlı farkın hangi başarı dilimi, program-bölüm, AGNO değeri ve devamsızlık sürelerinde olduğunu belirlemek amacıyla Man Whitney U testi uygulanmıştır. Başarı dilimine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan analizde 100.001-250.000 ile 1.000.001 ve üstü arasında zaman yönetimi puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney $U = 1356,000$, $Z = -3,237$, $p = ,001$), 100.001-250.000 başarı dilimindeki öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort: 79,41) 1.000.001 ve üstü başarı dilimindeki öğrencilere göre (Sıra Ort: 57,45) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okunan program-bölüme göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan analizde Ortopedik Ortez Protez programı ile Ebelik bölümü arasında zaman yönetimi puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney $U = 17,500$, $Z = -2,849$, $p = ,002$), Ebelik bölümündeki öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort: 21,99) Ortopedik Ortez Protez programındaki öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerine göre (Sıra Ort: 6,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir. AGNO değerine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan analizde 0.00-050 ile 2.51-3.00 arasında zaman yönetimi puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney $U = 586,000$, $Z = -4,053$, $p = ,000$), 2.51-3.00 AGNO değerine sahip öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort: 58,73) 0.00-050 AGNO değerine sahip öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerine göre (Sıra Ort: 34,92) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık sürelerine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan analizde 1 hafta ile 4-8 hafta devamsızlık arasında zaman yönetimi puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney $U = 1000,500$, $Z = -3,039$, $p = ,002$), 1 hafta devamsızlık süresine sahip öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort: 118,26) 4-8 hafta devamsızlık süresine sahip öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerine göre (Sıra Ort: 67,85) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U Analiz Bulguları

zaman_ort	N	Sıra Ort.	x2	sd	p	Anlamlı fark
Lise	288	223.41	3.498	3	.321	
Anadolu lisesi	13	168.69				
Fen lisesi	40	218.91				
Anadolu İmam hatip lisesi						

Puan_türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	205.40				
	Toplam	434					
	TYT	256	224.20	1.790	2	.409	
	AYT	168	207.81				
	TYT+Özel yetenek sınavı	10	208.90				
Başarı_dilimi	Toplam	434					
	0-100.000	7	172.21	12.818	5	.025	100.001-250.000 ile 1.000.001 ve üstü
	100.001-250.000	51	267.82				
	250.001-500.000	124	221.57				
	500.001-750.000	80	218.69				
Program_Bölüm	750.001-1.000.000	92	207.19				
	1.000.001 ve üstü	80	193.74				
	Toplam	434					
	Anestezi Programı	19	224.66	35.795	15	.002	Ortopedik Ortez ve Protez Programı/Ebelik Bölümü
	Çocuk Gelişimi Programı	7	267.86				
	Elektronörofiyoloji Programı	12	215.25				
	Fizyoterapi Programı	19	171.97				
	İlk ve Acil Yardım Programı	80	244.24				
	Odyometri Programı	23	259.85				
	Ortopedik Protez Programı	5	104.00				
	Patoloji Laboratuvar Teknikleri Programı	56	207.51				
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı	43	222.74				
	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	42	190.10				
	Çocuk Gelişimi Bölümü	19	213.47				
	Ebelik Bölümü	34	275.31				
	Hemşirelik Bölümü	35	191.74				
	Odyoloji Bölümü	14	243.18				
	Egzersiz ve Spor Bilimleri	5	138.60				

	Ergoterapi Bölümü	21	140.86				
	Toplam	434					
Sınıf	1. sınıf	248	209.67	2.934	4	.569	
	2. sınıf	112	231.46				
	3. sınıf	43	228.43				
	4. sınıf	15	203.57				
	Normal süreyi aşmış öğrenci	16	224.78				
	Toplam	434					
Tercih_sırası	1-4 arası bir sırada	304	212.28	4.755	5	.447	
	5-8 arası bir sırada	65	236.28				
	9-12 arası bir sırada	22	194.80				
	13-16 arası bir sırada	23	228.17				
	17-20 arası bir sırada	10	226.30				
	21-24 arası bir sırada	10	270.85				
	Toplam	434					
AGNO	0.00-0.50	38	166.43	31.639	6	.000	0.00-0.50 / 2.51-3.00
	0.51-1.00	61	187.30				
	1.01-1.50	54	203.61				
	1.51-2.00	92	205.08				
	2.01-2.50	96	220.29				
	2.51-3.00	60	277.61				
	3.01-4.00	33	272.08				
	Toplam	434					
Devamsızlık	1 hafta devamsızlık yaptım	211	236.82	14.092	2	.001	1 hafta devamsızlık yaptım/4-8 hafta devamsızlık yaptım
	1-4 hafta devamsızlık yaptım	206	204.20				
	4-8 hafta devamsızlık yaptım	17	138.79				
	Toplam	434					

Çalışmanın sınava hazırlık-sınav kaygısı puan ortalaması, Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Shapiro-Wilk ($n < 50$) analizlerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu nedenle veriye Kruskal-Wallis testi uygulanması tercih edilmiştir. Sınava hazırlık-sınav kaygısı puanının değişkenler bazındaki bulguları Tablo 5.'te verilmiştir. Tabloya göre sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutunda gruplar arasında mezun olunan lise türüne (Kruskal-Wallis $H = ,309$, $p = ,958$), üniversite puan türüne (Kruskal-Wallis $H = ,067$, $p = ,967$), okunan program-bölüme (Kruskal-Wallis $H = 22,714$, $p = ,090$), sınıf seviyesine (Kruskal-Wallis $H = 3,658$, $p = ,454$) ve tercih sırasına göre (Kruskal-Wallis $H = 4,553$, $p = ,473$) gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken başarı dilimine (Kruskal-Wallis $H = 11,376$, $p = ,044$), AGNO değerine (Kruskal-Wallis $H = 58,881$, $p = ,000$) ve devamsızlık sürelerine (Kruskal-Wallis $H = 8,438$, $p = ,015$) göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kruskal Wallis'e göre sınava hazırlık-sınav kaygısı puan ortalamasının başarı dilimi, AGNO değeri ve devamsızlık sürelerine göre anlamlı farka sahip olduğunun anlaşılması üzerine anlamlı farkın hangi başarı dilimi, AGNO değeri ve devamsızlık sürelerinde olduğunu belirlemek amacıyla Man Whitney U testi uygulanmıştır. Başarı dilimine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan analizde 100.001-250.000 ile 1.000.001 ve üstü arasında sınava hazırlık-sınav kaygısı puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney $U = 1442,000$, $Z = -2,827$, $p = ,005$), 100.001-250.000 başarı dilimindeki öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort:

77,73) 1.000.001 ve üstü başarı dilimindeki öğrencilere göre (Sıra Ort: 58,53) yüksek olduğu tespit edilmiştir. AGNO değerine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan analizde 0.51-1.00 ile 3.01-4.00 arasında sınava hazırlık-sınav kaygısı puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney U=254,000, Z=-5,970, p=,000), 3.01-4.00 AGNO değerine sahip öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort: 70,30) 0.51-1.00 AGNO değerine sahip öğrencilere göre (Sıra Ort: 35,16) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık sürelerine göre anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan analizde 1 hafta ile 4-8 hafta devamsızlık arasında sınava hazırlık-sınav kaygısı puanları nezdinde fark olduğu (Mann-Whitney U=1103,000, Z=-2,643, p=,008), 1 hafta devamsızlık süresine sahip öğrencilerin zaman yönetimi düzeylerinin (Sıra Ort: 117,77) 4-8 hafta devamsızlık süresine sahip öğrencilere göre (Sıra Ort: 73,88) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin Sınav kaygısı Alt Boyutunun Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U Analiz Bulguları

sınav_ort	N	Sıra Ort.	x2	sd	p	Anlamlı fark
Lise	Anadolu lisesi	288	218.08	.309	3	.958
	Fen lisesi	13	233.42			
	Anadolu İmam hatip lisesi	40	212.05			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	215.81			
	Toplam	434				
Puan_türü	TYT	256	217.52	.067	2	.967
	AYT	168	216.88			
	TYT+Özel yetenek sınavı	10	227.45			
	Toplam	434				
Başarı_dilimi	0-100.000	7	254.43	11.376	5	.044
	100.001-250.000	51	258.11			
	250.001-500.000	124	226.63			
	500.001-750.000	80	218.15			
	750.001-1.000.000	92	200.74			
	1.000.001 ve üstü	80	192.84			
	Toplam	434				
	Anestezi Programı	19	211.61		15	.090
Program_Bölüm	Çocuk Gelişimi Programı	7	261.43			
	Elektronörofiyoloji Programı	12	240.13			
	Fizyoterapi Programı	19	179.74			
	İlk ve Acil Yardım Programı	80	245.78			
	Odyometri Programı	23	219.72			
	Ortopedik Protez Programı	5	82.90			
	Patoloji Laboratuvarı	56	191.75			

100.001-250.000 / 1.000.001 ve üstü

	Teknikleri Programı						
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı	43	218.05				
	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	42	197.46				
	Çocuk Gelişimi Bölümü	19	236.16				
	Ebelik Bölümü	34	247.50				
	Hemşirelik Bölümü	35	224.24				
	Odyoloji Bölümü	14	245.50				
	Egzersiz ve Spor Bilimleri	5	160.20				
	Ergoterapi Bölümü	21	177.21				
	Toplam	434					
Sınıf	1. sınıf	248	218.45	3.658	4	.454	
	2. sınıf	112	218.93				
	3. sınıf	43	221.56				
	4. sınıf	15	238.77				
	Normal süreyi aşmış öğrenci	16	161.91				
	Toplam	434					
Tercih_sırası	1-4 arası bir sırada	304	214.91	4.553	5	.473	
	5-8 arası bir sırada	65	232.99				
	9-12 arası bir sırada	22	188.66				
	13-16 arası bir sırada	23	201.91				
	17-20 arası bir sırada	10	254.85				
	21-24 arası bir sırada	10	257.45				
	Toplam	434					
AGNO	0.00-0.50	38	167.58	58.881	6	.000	0.51-1.00 / 3.01-4.00
	0.51-1.00	61	153.80				
	1.01-1.50	54	190.31				
	1.51-2.00	92	213.77				
	2.01-2.50	96	226.42				
	2.51-3.00	60	273.72				
	3.01-4.00	33	319.47				
	Toplam	434					
Devamsızlık	1 hafta devamsızlık yaptım	211	230.41	8.438	2	.015	1 hafta devamsızlık yaptım/4-8 hafta devamsızlık yaptım
	1-4 hafta devamsızlık yaptım	206	210.14				
	4-8 hafta devamsızlık yaptım	17	146.35				
	Toplam	434					

Tekrarlı ölçümler ANOVA sonucuna göre, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1,797, 211,502) = 211,502, p < .001$). Bu farkın hangi alt boyutlar

arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni analizinde, motivasyon ile zaman yönetimi, motivasyon ile sınav kaygısı ve zaman yönetimi ile sınav kaygısı arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. İlgili bulgular, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ders Çalışma Becerilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	SH	p
Motivasyon – Zaman yönetimi	,340	,027	,000*
Motivasyon – Sınav kaygısı	,671	,037	,000*
Zaman yönetimi – Sınav kaygısı	,331	,033	,000*

TARTIŞMA

Çalışmanın bu kısmında ders çalışma ve alt boyutlarına ait beceri düzeyleri ile değişkenler arasındaki anlamlılık ayrı ayrı ele alınarak tartışılacaktır.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ders çalışma becerilerine ait puanların, üniversite tercih başarı dilimi, üniversitede okunan program/bölüm, AGNO ve devamsızlık sürelerine göre anlamlı bir fark taşıdığı fakat mezun oldukları lise türüne, üniversiteye giriş puan türlerine, sınıf seviyesine ve üniversite tercih sırasına göre anlamlı bir fark taşımadığı anlaşılmıştır. Ders çalışma becerilerine ait puanlar, mezun olunan lise türü açısından ele alındığında Durukan, Batman ve Yiğit (2015), Tuygar (2014) ile lise öğrencilerinin öğrenmeleri üzerine yapılan Güngör-Seyhan (2020) çalışmasında anlamlı farklılık bulunduğu fakat çalışmamızda aynı değişkenin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bunun altında yatan sebebin çalışmalardaki örneklem gruplarının eğitim fakültesi, ön lisans ama daha az program içermesi olduğu düşünülmekte ve veri toplama araçlarının farkından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmamızda ders çalışma becerilerine ait puanlar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde kullandıkları puan türlerine göre farklılaşmamaktadır, fakat bu beklenen sonuçla çelişmektedir. Nitekim puan türlerinin üniversite puanlarını ve ders çalışma alışkanlıklarını temsil ettiği düşünülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmasında ise; aynı değişken açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte ve sonucun sayısal lehine olduğu görülmektedir. Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmada puan türlerini sayısal, sözel ve eşit ağırlık olarak belirtmiştir. Çalışma da ise TYT, AYT ve özel yetenek olarak belirtilmiştir. Fakat farkın bundan ziyade örneklemdeki öğrencilerin büyük kısmının TYT puanıyla gelen öğrenci olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ders çalışma beceri puanlarında üniversiteye giriş başarı dilimlerine göre anlamlı bir fark olduğu, farkın 100.001-250.000 ile 1.000.001 ve üstü arasında olduğu görülmüştür. Bu durum şaşırtıcı olmamıştır. Çünkü üniversite puanlarının dahil olduğu başarı diliminin küçülmesi öğrencinin üniversite giriş puanının yüksek olması anlamına gelir ki; bu durum öğrencinin ortaöğretim akademik başarısının bir göstergesi kabul edilir. Yani öğrencinin ders çalışma ve öğrenme becerisinin yüksek olduğunu düşündürür. Bununla birlikte literatürde başarı dilimi bir değişken olarak kullanılmamış olduğundan çalışmamızla paralellik gösteren ve göstermeyen çalışmalara rastlanmamıştır. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının LGS puanları açısından değerlendirildiği ve aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık alt boyutlarına sahip veri toplama aracı kullanılan Yeni Yol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında LGS puan aralığının 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olduğu, farkın yüksek puan lehinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, başarı dilimlerinde yüksekte yer alan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin yüksekliği şeklindeki bulgumuzun desteklendiği şeklinde yorumlanmaktadır. Çalışmamızda ders çalışma becerilerine ait puanlarda program-bölüm değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmüş, farkın İlk ve Acil Yardım Programı/Ergoterapi Bölümü arasında olduğu tespit edilmiştir. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerinin ele alındığı Durukan, Batman ve Yiğit (2015) çalışmasında çalışmayı destekler şekilde anlamlı farklılık görülmüştür. Söz konusu çalışmada sadece eğitim fakültesi 3.-4. sınıf öğrencileri dikkat alınmış ve "Ders çalışmaya başlama ve sürdürme", "bilinçli çalışma ve derse katılım", "not tutma", "okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma", "ödev yapma", "öğrenilenleri tekrar etme" ve "kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma" olmak üzere 7 alt boyutlu bir ölçek kullanılmıştır. Örneklem ve ölçek içeriği bakımından çalışmadan farklı olsa da öğrencilerin ders çalışma becerilerinde öğrenim görülen programların etkinliğinin olmasını göstermesi açısından paralellik görüldüğü söylenebilir. 1. ve 4. sınıf biyoloji öğretmenleri ve biyoloji bölümü öğrencileriyle yapılan ve benzer alt boyutlar içeren veri toplama aracı kullanılan Temelli ve Kurt (2010) çalışmasında da çalışmamızla benzer şekilde ders çalışma becerilerine ait puanların program değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileriyle ilgili ders çalışma yaklaşım ve stratejileri açısından inceleme yapılan Meşeci ve Karamustafaoğlu (2023) çalışmasında ders çalışma becerilerine ait puanların çalışmayla benzer şekilde program değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. 4. sınıf eğitim fakültesi öğrencileriyle "Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme",

“Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” içerikli ölçek ile yapılan Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmasının da ders çalışmada programın etkisi açısından çalışmamızı destekler nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Bunlar yanında çalışmayla aynı ölçeğin kullanıldığı, örneklem olarak İlk ve Acil Yardım ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ön lisans öğrencilerinin ele alındığı Tuygar (2014) çalışmasında İlk ve Acil Yardım lehine bir yükseklik olmasına rağmen ders çalışma beceri puanı program değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç şaşırtıcı olmuştur, nitekim aynı ölçek, aynı öğrenim düzeyi ile yapılan çalışmadaki bu farklılığın örneklem çeşit ve sayısının farkından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aradaki benzerlik ise fark olmasa da çalışmada İlk ve Acil Yardım lehine bir durum söz konusudur, çalışmamızda da İlk ve Acil Yardım öğrencilerinin ders çalışma becerileri puanlarında fark vardır. Ön lisans düzeyindeki öğrencilerin ders çalışma becerilerinin ele alındığı Olpak ve Korucu (2014) çalışmasında, lisans düzeyindeki öğrencilerin ders çalışma becerilerinin ele alındığı Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024), Tümkaya ve Bal (2006) çalışmalarında aynı değişken bakımından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumun çalışmamızda birim ve sınıfı seviyesi çeşitliliğinin genişliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında ders çalışma becerileri puanında farkın İlk ve Acil Yardım Programı/Ergoterapi Bölümü arasında olması ve İlk ve Acil Yardım programı öğrencilerinin ders çalışma becerilerine ait puanlarının yüksek olması söz konusu programın üst sınıfları olmasına ve 1. sınıf öğrencileri ile üst sınıf öğrencilerin yakın temasta olup bilgi alışverişi yapmalarına bağlanmıştır. Nitekim Ergoterapi bölümü 2024-2025 eğitim öğretim döneminde açılmış olup 1. sınıf öğrencilerinin tecrübe edinecekleri üst sınıf öğrencileri bulunmamaktadır, bulguda bunun etkisi olduğu düşünülmektedir. Çalışmada ders çalışma becerilerine ait puanların sınıf seviyesine göre analizi yapıldığında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Öğrenme şekline ve ders çalışma becerilerine odaklı olarak 3 sağlık fakültesi bölümü öğrencisinin ele alındığı Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024) çalışmasında da benzer şekilde anlamlı farka rastlanmamıştır. Ön lisans 1. ve 2. sınıf öğrencileriyle yapılan Olpak ve Korucu (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerine olan ve “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” içerikli ölçek ile yapılan Saracaloğlu vd. (2017) çalışması ile “Hedef belirleme, Strateji uygulama, Strateji izleme ve Destek alma” içerikli ölçekle öğretmen adaylarına yönelik yapılan Karaoğlu ve Pepe (2022) çalışmasında benzer bulgular elde edilmiştir. Bunların aksine aynı veri toplama aracının kullanıldığı Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) ile Tuygar (2014), Temelli ve Kurt (2010), lisans öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelendiği Erdamar (2010) ve öğretmen adaylarıyla yapılan Dilekli, Orakçı ve Ayçiçek (2023) ile Çelik-Ercoşkun ve Gündoğdu (2020) çalışmalarında anlamlı farka rastlandığı ve bu farkın 4. sınıflar, 1. sınıflar, 2. ve 3. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalara bakılarak çalışmamızda yeni bir öğrenim seviyesinde heyecan ve güdülenmenin olumlu etkisiyle 1. sınıf öğrencilerinde ders çalışma becerilerinin daha yüksek olacağı beklenmiştir fakat sonucun bunu desteklemediği, sınıf seviyenin bu boyutta etkili olmadığı görülmüştür. Bunun yanında aynı ölçeğin kullanıldığı Tuygar (2014) çalışmasında, çalışmamızdan farklı olarak çıkan durumun iki çalışmanın örneklem farkından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü çalışmamızda ön lisans programları ve lisans bölümleri ile sınıf seviyesi olarak 1., 2., 3., 4. sınıf ve dönemini uzatmış tüm öğrenciler yer almaktadır. Sonucun sınıf seviyelerindeki çeşitlilikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmamızda ders çalışma becerilerine ait puanlara, öğrencilerin üniversite tercih sıraları bakımından bakıldığında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Fakat bu beklendik bir durum değildir. Çünkü öğrencilerin tercih sıraları o programı istedikleri ve buna göre bir tercih sırasına koyduklarını düşündürmekteydi. Dolayısıyla bir bölümün tercihte üst sıralarda yer almasının öğrencinin meylli ve istekli olduğunu gösterir fikri vardı. Bunun da doğal olarak ders çalışma becerilerinde anlamlı fark oluşturacağı hipotezi ön plandaydı fakat bulgular tercih sırasının ders çalışma becerileri üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte tercih sırası değişkeni bakımından ele alınan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızda ders çalışma becerilerine ait puanlar, öğrencilerin AGNO değerleri bakımından ele alındığında anlamlı bir farka rastlanmış, farkın beklendiği gibi 3.01-4.00 ile 0.00-0.50 arasında yani yüksek ve düşük başarı arasında olduğu görülmüştür. Nitekim AGNO değeri yüksek öğrencilerin ders çalışma becerilerine sahip olması beklenmektedir. Farklı fakülte öğrencilerinin

ders çalışma alışkanlıkları üzerine yapılan ve Durukan, Batman ve Yiğit (2015) çalışmasında kullanılan ölçeğin kullanıldığı Tümkiye ve Bal (2006) çalışmasında, üniversite öğrencilerinde ders çalışma alışkanlıklarını inceleyen Alva (2017) ve Saracaloğlu vd. (2017) çalışmasıyla aynı ölçeğin kullanıldığı ve tıp fakültesi öğrencileriyle yapılan Turan ve Demirel (2010) çalışmasında benzer şekilde başarı değişkeninin ders çalışma becerilerindeki etkisinin anlamlı bulunduğu ve farkın yüksek başarı lehine olduğu belirtilmiştir. Bunlar yanında beden öğretmeni adaylarıyla yapılan Karaoğlu ve Pepe (2020) çalışmasında akademik ortalamanın ders çalışma beceri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı fakat 3.00-4.00 AGNO değerine sahip olan öğrenciler lehinde bir yükseklik olduğu bildirilmiştir, bu yönden bakıldığında çalışmamızı destekler bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını inceleyen Aljaffer vd. (2024) ve Jafari, Aghaei ve Khatony (2019) çalışmaları ders çalışma alışkanlıklarına sahip olma durumunun akademik başarı üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermekte ve AGNO yükseldikçe ders çalışma becerisinin arttığı ya da ders çalışma becerisi arttıkça AGNO'nun yükseldiğini bildirmektedir. Bu anlamda çalışmamızı destekleyen bulgular içerdikleri görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Atılgan (1998) çalışmasında da beceriler ile başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Bunlar yanında Tus vd. (2020) çalışmasında akademik başarının ders çalışma üzerinde anlamlı bir farka sahip olmadığı saptanmıştır. Yine sağlık bilimleri öğrencilerinin akademik başarı ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen Silverrajoo ve Hassan (2018) çalışmasında akademik başarının ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farkı olmadığı bildirilmiştir. Bu, sonucun çalışmamızla paralel olmadığı açıktır fakat bu sonucun çıkmasında çalışmada kullanılan veri toplama aracının farklı etkenlere bakması olduğu düşünülmektedir. Yani çalışmamızda motivasyonunu yüksek tutan, zaman yönetimine dikkat eden ve sınav kaygısını azaltan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Halbuki ilgili çalışma ders çalışmanın nasıl gerçekleşeceğiyle ilgilenmektedir. Yani yönteme odaklanmaktadır. Farkın bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin bir takım ders çalışma alışkanlıklarını kullanmama sebebi olarak zaman yönetimi gösterilmektedir. Bu durum zaman yönetimi ile ders çalışma becerileri arasında biri ilişki olduğuna yorularak çalışmamızın bu noktada paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim zaman yönetimi puanları ile AGNO arasında anlamlı bir fark olduğu çalışmamızda görülmektedir. Olpak ve Korucu (2014) çalışmasında öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ama anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmamızda ders çalışma becerilerine ait puanlar, öğrencilerin derse devam süreleri bakımından ele alındığında anlamlı bir farka rastlanmıştır, farkın beklendiği gibi 1 hafta ile 4-8 hafta devamsızlık arasında yani yüksek ve düşük devamsızlık süreleri arasında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla derse devam eden öğrencilerin ders çalışma beceri puanlarının da yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişken açısından literatürde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmamızda motivasyon alt boyutuna ait puanların mezun olunan lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı ölçeğin kullanıldığı Tuygar (2014) çalışmasında bu durum desteklenmiştir. Lise öğrencilerinin içsel motivasyon puanlarının lise türüne göre analiz edildiği Yenişol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında da söz konusu değişken açısından bir fark görülmemiştir. Fakat Güngör-Seyhan (2020) çalışmasında aynı değişkenin motivasyon üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve farkın Fen lisesi öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Literatürde lise değişkeninin farklı bulgular oluşturduğu açıktır. Bu durumun sebebinin ise; çalışmamızda sunulan lise türü değişkeninin fazlalığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani benzer lise türlerinin bir arada verilmesinin seçenek azaltma ile daha beklenen bulgular oluşturacağı düşünülmektedir. Motivasyon alt boyutuna ait puanların üniversite giriş puan türüne göre beklendiği gibi anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüş olup farkın TYT ve AYT puan türleri arasında olduğu görülmüştür. Çalışmamıza benzer şekilde Gömleksiz ve Demiralp (2021) çalışmasında da güdülenme alt boyutunda üniversite giriş puan türünün anlamlı fark oluşturduğu, farkın sözel ve sayısal puan lehinde olduğu görülmüştür. Yenişol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında ise LGS puanlarının motivasyon üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Yani durum puan türünün motivasyonda etkili olmadığını göstermektedir. Motivasyon alt

boyutuna ait puanların üniversite okunan program-bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farkın Tıbbi Laboratuvar Teknikleri programı (TLT) ve Ergoterapi (ERGO) bölümü arasında ve TLT lehine olduğu anlaşılmıştır. Bunun sebebinin 2014 yılından beri öğrenci alımı olan TLT programının öğrencilerinin çalışma alanlarının geniş olması ve öğrencilerinin iş bulma düşüncelerinin fazla olması olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ERGO bölümü 2024 itibariyle öğrenci almış, henüz mezun vermemiş ve ilerisini, çalışma alanını henüz keşfedememiş bir bölüm olmasına bağlanmaktadır. Bu durumun öğrenci açısından bir belirsizlik oluşturduğu ve motivasyonu etkilediği düşünülebilir. Bunun yanında ölçek maddelerine bakıldığında TLT öğrencilerinin “Derse giderim ama dersi dinlemek yerine başka şeyler yaparım”, “Sevmediğim derslere karşı çalışma isteği duymuyorum” ve “Kendi alanım dışındaki derslere (genel kültür vs.) çalışmaya önem vermiyorum” maddelerine katılmadıklarını belirten puanların Ergoterapi öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu, ergoterapi öğrencilerinin derslerinde farklı ilgileri olduğunu, sevdikleri ve sevmedikleri dersleri ayırarak ders çalıştıklarını göstermektedir. Bunun sonuçta etkisi olduğu düşünülmektedir. Aynı veri toplama aracının kullanıldığı ve lisans öğrencileriyle yapılan Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) çalışmasında bölüm değişkeninin motivasyon puanında müzik öğretmenliği lehine etkili olduğu görülmektedir. Bu durumun Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmasında desteklendiği fakat farkın sınıf öğretmenliği aleyhine olduğu görülmektedir. Çalışmanın aksine Tuygar (2014) çalışmasında okunan programın motivasyon puanında anlamlı farka sahip olmadığı fakat İAY programı öğrencilerinin daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmüştür. Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024), Temelli ve Kurt (2010) ve Olpak ve Korucu (2014) çalışmalarında okunan program türünün motivasyon üzerinde anlamlı farka sahip olmadığı görülmüştür. Bu farklı bulguların olması öğrencilerin program-bölüm seçimlerindeki kriterlerin neler olduğunun ortaya çıkarılması gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim bu kadar fazla sonuç, istenerek yazılan program ve bölümlerde açık bir farkı oluşturmali düşüncesi bulunmaktadır. Motivasyon alt boyutuna ait puanların sınıf seviyesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmamızla benzer bulgular Karaoğlu ve Pepe (2020), Saracaloğlu vd. (2017), Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024) çalışmalarında da görülmüştür. Derin yaklaşım içinde motivasyonun puanlandığı ve ön lisans öğrencileriyle yapılan Olpak ve Korucu (2014) çalışmasında sınıf seviyesinin motivasyon puanında anlamlı bir etki göstermediği görülmektedir. Fakat Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005), Güngör-Seyhan (2020), Çelik-Ercoşkun ve Gündoğdu (2020), Dilekli, Orakçı ve Ayçiçek (2023), Tuygar (2014), Erdamar (2010) ile Temelli ve Kurt (2010) ve lise öğrencileriyle yapılan Yenyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmalarında aynı değişkenin motivasyon üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve sırayla farkın üniversite son sınıf öğrencilerinde ve 1. veya 4. sınıf öğrencileri lehinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalardan elde edilenlere bakılarak üniversite veya lise 1. sınıf lehine olan durumun üniversiteye veya liseye yeni adım atmış öğrencilerin heves ve heyecanlarının yüksek olmasına bağlanabileceği düşünüldüğünde, üniversite ve lise son sınıf öğrencilerinde yüksek motivasyon durumunun mezun olma eşliğine yaklaşmaları olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızda aksi bulgunun ortaya çıkması ise; yoğun bir üniversite sınav sürecinden geçen öğrencilerin üniversiteyi kazanma motivasyonu ile hareket ettikleri süreci istedikleri gibi bitirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani üniversite kazanmak motive edici bir durumdu ve öğrenciler bunu başardılar. Dolayısıyla üniversiteye girmek bir miktar dinlenme olarak algılanıyor olabilir. Bu durumun oluşması beklenen fark üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Motivasyon alt boyutuna ait puanların AGNO değerine göre beklendiği gibi anlamlı şekilde farklılaştığı ve farkın 0.00-0.50 ile 3.01-4.00 arasında olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan Karaoğlu ve Pepe (2020) çalışmasında motivasyon yerine destek alma alt boyutu olduğu görülmüş fakat akademik not ortalamasına göre bu alt boyutta anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Akademik başarının motivasyon üzerine anlamlı farkı yerine akademik başarının motivasyonu yordaması üzerine yapılan Olpak ve Korucu (2014) çalışmasında ise motivasyonun etkili olduğu ama etkisinin düşük olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ile ders çalışmanın birbirlerini etkilediği açıktır fakat öğrenci beklentilerinin farklılığının bunu doğurduğu düşünülmektedir. Yani öğrencilerin bir kısmı akademik başarı yüksekliği için çalışıyor olabilir, motivasyon kaynağı olarak bunu kullanıyor olabilir, bir kısmı ise; daha ileri hedefler için ders çalışma becerilerini

geliştirmiş olabilir, bu da yanında akademik başarı getiriyor olabilir. Bunların ayrıca ortaya çıkarılması gerekir.

Motivasyon alt boyutuna ait puanlarda üniversite giriş puan başarı dilimine ve tercih sırasına göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgu beklenenin aksinedir, çünkü çalışmada başarı dilimi ve tercih sırasına göre anlamlı farka rastlanacağı düşünülmüştür. Çünkü öğrenciler, üniversitesi tercihlerini üniversite sonuçlarının dahil olduğu başarı dilimlerine göre yapmakta ve aldıkları puanlara göre istedikleri bölümleri tercih listelerinin ilk sıralarına yazmaktadır. Aldıkları puanlar öğrencinin ders çalışma becerilerinin bir karşılığı olarak değerlendirilmektedir. Aldığı puana göre istediği bölümü listesinde üst sıralara yazması o bölüme olan ilgi, tutum ve motivasyonunu göstermektedir düşüncesini desteklemektedir. Fakat çıkan tablo bunun geçerli olmadığını göstermiştir. Çalışmamızda motivasyon alt boyutuna ait puanlarda devamsızlık süresine göre anlamlı farka rastlanmış olup farkın 1 hafta ile 1-4 hafta devamsızlık arasında olduğu görülmüştür. Her üç değişken açısından ele alınan benzer çalışmalara rastlanmamıştır.

Çalışmamızda zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının değerlendirildiği Yeniyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında lise türü ile kaçınma davranışı alt boyut puanları arasında Fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların üniversite giriş puan türüne göre anlamlı bir farka rastlanmazken Yeniyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında 419-500 LGS puanı lehine kaçınma davranışı alt boyutu nezdinde anlamlı farka rastlanmıştır ki bu durum öğrencilerin planlı çalışma eğilimlerini göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmasında üniversiteye sayısal puanlarını kullanarak giren öğrenciler lehine zaman yönetimi açısından değerlendirildiği düşünülen planlama ve amaç belirleme alt boyut puanıyla üniversiteye yerleşme puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulguların çalışmadan farklı olduğu açıktır. Farkın çalışmadaki 1. sınıf öğrencilerinin fazlalığından kaynaklandığı, ortaöğretimden gelen öğrencilerin ders çalışma ve zamanı yönetme konularında henüz açık bir farkındalık yaşamadıkları düşünülmektedir. Zaman yönetimi alt boyutuna ait puanlarda üniversitede okunan program/bölüm türüne göre anlamlı bir farka rastlanmış olup farkın Ortopedik Ortez ve Protez (OPO) programı ile Ebelik bölümü arasında olduğu anlaşılmıştır. Ortopedik Ortez ve Protez Programı ve Ebelik bölümü öğrencilerinin zaman yönetimi ile ilgili olan 12.-18. maddelerden aldıkları puanlara bakıldığında Ebelik bölümü öğrencilerinin yüksek puana sahip oldukları, Ortopedik Ortez ve Protez Programı öğrencilerinin ise düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Bu maddelere bakıldığında Ortopedik Ortez ve Protez Programı öğrencilerinin sınavlara bir gün önce ve plansız çalıştıkları ve ders dışı etkinliklere (keyfi) daha fazla zaman ayırdıkları anlaşılmıştır. Yani OPO öğrencilerinin verimli bir zaman yönetimine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında çalışmaya katılan OPO öğrenci sayısının beş kişi olduğu görülmüştür. Bu düşük sayının bulguda etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültesi ve FEF ile yapılan Temelli ve Kurt (2010) ve Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) çalışmalarında çalışmamızı destekler şekilde okunan bölüm ile zaman yönetimi açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Temelli ve Kurt (2010) çalışmasında farkın eğitim fakültesi lehine, Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) çalışmasında Matematik ve Felsefe bölümleri lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sağlık fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimleri üzerine yapılmış olan Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024), eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmalarında öğrenim görülen bölümün zaman yönetimi konusunda bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. İki çalışma arasındaki bu farkın Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024) çalışmasında sadece zaman yönetimi konusundaki soruları içeren bir veri toplama aracı kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir, nitekim çalışmada zaman yönetimi kendi altında boyutlandırılmıştır. Ön lisans öğrencilerinden oluşan grupta yapılan Olpak ve Korucu (2014) ve lisans öğrencileriyle yapılan Tümkaya ve Bal (2006) çalışmasında okunan programın ders çalışma becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı anlaşılmıştır. Çalışmada ders çalışma; motivasyon ve strateji boyutlu yaklaşımlar ekseninde incelenmiş olup, zaman yönetiminin strateji boyutunda ele alındığı düşünülmektedir. Ayrıca bölüm olarak daha kısıtlı

bir grubun ele alındığı görülmektedir. Çalışmamızda ise hem alt boyut hem örneklem çeşitliliğinin sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu beklenenin aksinedir. Nitekim sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin ders çalışmada ve zaman yönetiminde etkin olacıkları düşünülmüştür. Bununla birlikte Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024), Olpak ve Korucu (2014) Yeniyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023), Dilekli, Orakçı ve Ayçiçek (2023) ve Çelik-Ercoşkun ve Gündoğdu (2020) çalışmalarında çalışmanın desteklendiği ve öğrenim görülen sınıf seviyesinin zaman yönetimi konusunda anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Beden eğitim öğretmenleriyle yapılan Karaoğlu ve Pepe (2022) çalışmasında strateji izleme ve uygulama içinde olduğu düşünülen zaman yönetiminde sınıf seviyesi açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmekte olup yine de 3. sınıfların puanlarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu da sınıf seviyesi yükseldikçe zamanın etkili kullanılacağı düşüncesini desteklemektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme becerileri üzerine olan ve “*Planlama ve amaç belirleme*” alt boyutlu ölçek ile yapılan Saracaloğlu vd. (2017) çalışmasında zaman yönetiminde sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sadece eğitim fakültesinde ve sadece sınıf öğretmenliği örnekleminde yapılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Temelli ve Kurt (2010) çalışmasında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında zaman yönetimi açısından fark olduğu ve farkın 1. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlik öğrencilerinin ders çalışma stratejilerini “çalışmaya değer verme” ve “alışkanlık haline getirme” alt boyutlarında zaman yönetimi açısından inceleyen Erdamar (2010) çalışmasında zaman yönetiminde sınıf seviyesi açısından fark olduğu, farkın 1. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) çalışmasında zaman yönetiminde sınıf seviyesinin anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmış, farkın 4. sınıflar lehine olduğu anlaşılmıştır. Burada elde edilenler açısından bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin deneme sınavları içeren üniversite sınav sürecinden gelmelerinin zaman yönetimlerini etkilediği değerlendirilmekle birlikte son sınıf öğrencilerinin yükseköğretim süreçlerinde zaman yönetimini geliştirdikleri düşünülmektedir. Zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların AGNO değerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Fark 0,00-0,50 ile 2,51-3,01 arasında yani beklendiği gibi yüksek AGNO değeri lehine olmuştur. Saracaloğlu vd. (2017) çalışmasıyla aynı ölçeğin kullanıldığı ve tıp fakültesi öğrencileriyle yapılan Turan ve Demirel (2010) çalışmasında akademik başarının planlama alt boyutunda anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmış, fark yüksek akademik başarı lehine oluşmuştur. Karaoğlu ve Pepe (2022) çalışmasında akademik başarının zaman yönetiminde anlamlı fark oluşturmadığı belirtilmiş fakat yüksek akademik başarı lehine bir puan yüksekliği olduğu ifade edilmiştir. Lisans öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının “ders çalışmaya başlama ve sürdürme” alt boyutunda incelendiği Tümkiye ve Bal (2006) çalışmasında akademik başarının zaman yönetiminde anlamlı farka sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular zaman yönetiminin verimli yapılmasının başarıda olumlu etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Hemşirelik öğrencileri üzerine yapılan Patidar (2019) çalışmasında zaman yönetiminin öğrencilerin düzeltmek istedikleri bir sorun olduğu belirtilmekte olup çalışma verilerinin analizinde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmadığından bu konuda açık bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların başarı dilimine göre anlamlı bir fark gösterdiği ve farkın beklendiği gibi 100.00-250.000 ile 1.000.000 ve üstü arasında 100.000-250.000 lehine olduğu görülmüştür. Çalışmamızda zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların üniversite tercih sırasına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Çalışmamızda zaman yönetimi alt boyutuna ait puanların devamsızlık süresine göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüş olup farkın 1 hafta ile 4-8 hafta devamsızlık arasında olduğu anlaşılmıştır. Her üç değişken açısından ele alınan benzer çalışmalar olmadığından değişkenler açısından bir referans karşılaştırma yapılamamıştır.

Çalışmamızda sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutuna ait puanlarda mezun olunan lise türüne göre anlamlı farka rastlanmamıştır. Halbuki sağlık lisesi öğrencilerinin sağlık alanında yükseköğretim aldıkları için bu durum beklenenle çelişmiştir. Ön lisans öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ele alındığı Tuygar (2014) çalışmasında sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısıyla baş edebilme beceri puanlarında lise türleri arasında fark olduğu ve farkın beklendiği gibi sağlık lisesi öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir.

İki çalışma arasındaki bu farkın ele alınan program türünün ve lise tercihi olarak değişkenin 2 çeşit ile sınırlandırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının değerlendirildiği Yeniyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında sınavlara hazırlıkta Fen lisesi lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutuna ait puanlarda üniversite giriş puan türüne göre anlamlı farka rastlanmamıştır. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının değerlendirildiği Yeniyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) çalışmasında sınavlara hazırlıkta LGS puanlarının anlamlı fark gösterdiği ve farkın yüksek puanlar lehine olduğu görülmüştür. Farkın örneklem farkından kaynaklandığı, zaten üniversite okuyan öğrencilerin, lise kademesinde olup üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilere göre bir başarı elde ettiklerini düşünüp kaygılarını azalttıkları düşünülmektedir. Sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutuna ait puanlarda okunan program/bölüme göre anlamlı farka rastlanmamıştır. Benzer şekilde Durukan, Batman, Yiğit (2015) ve Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024), Tümkaya ve Bal (2006) çalışmasında program değişkeninin anlamlı farkına rastlanmamıştır. Tuygar (2014) çalışmasında fark olduğu ve farkın Tıbbi Dokümantasyon ve sekreterlik lehine olduğu, Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) çalışmasında farkın felsefe ve Türkçe öğretmenliğinde ve Temelli ve Kurt (2020) çalışmasında FEF lehine olduğu görülmüştür. Her çalışmanın örneklem grubu bölüm bazında farklıdır. Bu nedenle hepsinin bir potada kıyaslamasının doğru olmayacağı düşünülmektedir. Fakat çalışmamızda öğrencilerin büyük kısmının sağlık öğrencisi olmasının program bölüm zorluğu açısından benzer düşüncelerde olduklarını ve birinden diğerine açık bir sınav hazırlık şekli veya kaygı farklılığı olmadığını düşündürmektedir. Sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutuna ait puanlarda sınıf seviyesine göre anlamlı farka rastlanmamıştır. Benzer şekilde Tuygar (2014), Yeniyol, Taşdönderen ve Sağlık (2023) ve Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024) çalışmalarında sınıf seviyesinin sınava hazırlık-sınav kaygısı üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. “Çalışmaya hazırlık yapma” açısından öğretmenlik öğrencilerinin ders çalışma stratejilerini inceleyen Erdamar (2010) çalışması her ne kadar 4. sınıflar lehine puan yüksekliği tespit etse de bunun anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) ve Temelli ve Kurt (2010) çalışmalarında sınıf seviyesine göre sınava hazırlık-sınav kaygısında ve ders öncesi ve sonrası hazırlık anlamlı fark olduğu ve farkın sırayla 4. sınıflar ve 1. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu, örneklem büyük kısmının 1. sınıf olmasına ve onların da üniversitede uzun bir süre geçirmediği için sınav kaygısı boyutunda henüz eşiği geçemediklerine yorulmuştur. Nitekim özellikle azami süredeki öğrencilerde sınavlarda nasıl hazırlanması ile ilgili her yeni denemenin ve başarılı olamama düşünce ve kaygısının fazla olduğu görülmüştür. Sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutuna ait puanların AGNO değerine göre anlamlı farka rastlanmış olup farkın 0.51-1.00 ile 3.01-4.00 arasında olduğu bulunmuştur. Durukan, Batman, Yiğit (2015), Tümkaya ve Bal (2006) ve Atılğan (1998) çalışmasında akademik başarının sınavlara hazırlık alt boyutunda anlamlı farkın olduğu ve farkın yüksek başarı seviyesinde görülmüştür.

Sınava hazırlık-sınav kaygısı alt boyutuna ait puanların başarı dilimine ve göre devamsızlık süresine anlamlı farka rastlanmış olup farkın başarı dilimleri nezdinde 100.001-250.000 ile 1.000.000 ve üstü arasında olduğu devamsızlık nezdinde 1 hafta ile 4-8 hafta arasında olduğu görülmüştür. Fakat üniversite tercih sırasına göre anlamlı farka rastlanmamıştır. Her üç değişken açısından ele alınan benzer çalışmalar olmadığından değişkenler açısından bir referans karşılaştırma yapılamamıştır.

Çalışmamızda ders çalışma becerileri ile motivasyon, zaman yönetimi ve sınavlara hazırlık-sınav kaygısı becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Motivasyon ile zaman yönetimi, motivasyon ile sınav kaygısı ve zaman yönetimi ile sınav kaygısı arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Bulgular, öğrencilerin ders çalışma motivasyonlarının zaman yönetimi ve sınava hazırlık-sınav kaygısı puanlarına göre daha yüksek olduğunu, sınava hazırlık-sınav kaygısının ise en düşük düzeyde bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma süreçlerinde motivasyonlarını korumalarının görece güçlü olduğunu, ancak sınav kaygısıyla başa çıkma becerilerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Derhem ve Bumin (2022) çalışması ders çalışma alışkanlıkları daha iyi olan üniversite öğrencilerinin daha az stres algıladıklarını saptamıştır. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005), Alcı, Karataş ve Aydın (2015) ve Özay-Köse, Gül ve Erkol (2018) çalışmaları bu

durumu desteklemekte ve motivasyon, zaman yönetimi ve sınav hazırlık-sınav kaygısı alt boyutlarının kendi aralarında bir ilişkisi olduğu gibi ders çalışma becerisi ile aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu da belirtilmektedir. Böylece öğrencilerin motivasyonları arttıkça, zamanı etkili biçimde kullanabilme ve sınavlara hazırlanabilme ve sınav kaygısı ile etkili biçimde başa çıkabilme becerisinin artmakta olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde öz saygı, çalışma alışkanlıkları ve akademik performans ilişkisini inceleyen Alva (2017) ve İşcan (2008) çalışmasında da çalışmamıza paralel şekilde öğrencilerin çalışma alışkanlıkları veya zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Öztürk-Can, Kaya ve Akyürek (2024) çalışmalarında öğrencilerin zaman yönetimi toplam puanları ile alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiş aynı zamanda öğrenme ve ders çalışma yaklaşım toplam puanı ile alt boyutlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buradan hareketle zaman yönetimi daha iyi olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını benimsedikleri çıkmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ders çalışma becerileri puanlarında mezun olunan lise türünün, üniversite giriş puan türünün, sınıf seviyesinin, üniversite tercih sırasının anlamlı bir farkı bulunmamaktadır. Bunun yanında üniversite başarı diliminin, okunan program-bölümün, AGNO değerinin ve devamsızlık anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmıştır. Motivasyon puanı bakımından incelendiğinde, mezun olunan lise türünün, üniversite başarı diliminin, sınıf seviyesinin ve üniversite tercih sırasının anlamlı bir fark oluşturmadığı, üniversite giriş puan türünün, okunan program-bölümün, AGNO değerinin ve devamsızlık süresinin anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmıştır. Zaman yönetimi puanı bakımından incelendiğinde, mezun olunan lise türünün, üniversite giriş puan türünün, sınıf seviyesinin, üniversite tercih sırasının anlamlı bir farkı bulunmamaktadır. Fakat başarı diliminin, okunan program-bölümün, AGNO değerinin ve devamsızlık anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmıştır. Sınav hazırlık-sınav kaygısı puanı bakımından incelendiğinde, mezun olunan lise türünün, üniversite giriş puan türünün, okunan program-bölümün, sınıf seviyesinin, üniversite tercih sırasının anlamlı bir farkı bulunmamaktadır. Fakat başarı diliminin, AGNO değerinin ve devamsızlık anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmıştır. Ders çalışma becerileri ve alt boyutları genel olarak ele alındığında; bu puanlarda mezun olunan lise türünün, sınıf seviyesinin ve üniversite tercih sırasının anlamlı bir farkının bulunmadığı bunun yanında AGNO ve devamsızlık sürelerinin her üç puan türünde anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda bu değişkenlerin hem fark olanlar hem fark olmayanlar olarak farklı açılardan ele alındığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Literatür incelendiğinde ders çalışma becerilerine yönelik çalışmaların daha çok eğitim fakültesi öğrencileriyle veya ön lisans ya da lisans öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliği konusunda tam mutabakat sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden geniş örneklem çeşitleriyle ders çalışma becerilerine yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir. Bununla birlikte Çalışma sonucunda belli program ve bölümlerde ölçek puanlarının ve elbette bu puanların oluşmasını sağlayan öğrenci katılımının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma çalışmalarının daha verimli sunulması için bu durumun altında yatan sebeplerin ele alınabileceği çalışmalar yapılması önerilmektedir. Yani öğrencilerin akademik bir eğitim süreci yaşayıp akademik çalışmalara ilgi göstermemesinin nedenlerinin ayrıca ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmamızda alınan nicel veriler sonucunda öğrencilere ders çalışma becerileri, motivasyon, zaman yönetimi ve sınavlara hazırlanma ve kaygısıyla baş etme yollarıyla ilgili seminerler yapılması, farkındalıklarının oluşturulması ve başarılarının ne yönde evrildiğinin tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmalarda nitel araştırmaların yapılarak ön lisans ve lisans programlarının ayrı ayrı ele alınıp sonuçların sebeplerinin daha açık ortaya koyulacağı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktan, S. (2022). Yükseköğretimde Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Modellerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 356-367. <https://doi.org/10.32329/uad.1104442>
- Aljaffer, M. A., Almadan, A. H., AlDughaiter, A. S., Basfar, A. A., AlGhadir, S. M., AlGhamdi, Y. A., AlHubaysh, B. N., AlMayouf, O. A., AlGhamdi, S. A., Ahmad, T., Abdulghani, H. M. (2024). The impact of study habits and personal factors on the academic achievement performances of medical students. *BMC Medical Education*, 24(1), 10-11
- Alci, B., Karataş, H., Balyer, A., (2015). An analysis of Undergraduates' Study Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1355-1362.
- Alva, C., & Manuel, L. (2017). Self-Esteem, Study Habits and Academic Performance among University Students. *Journal of Educational Psychology-Propósitos Y Representaciones*, 5(1), 101-127.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma)* Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Çelik-Ercoşkun, N., & Gündoğdu, K. (2020). Matematik Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 101-118. <https://doi.org/10.47477/ubed.781499>
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Derhem, T. A., & Bumin, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının uyku kalitesi, stres ve yorgunluk ile ilişkisi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(2), 37-44.
- Dilekli, Y., Orakçı, Ş., & Ayçiçek, B. (2023). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *TEBD*, 21(3), 1360-1383. <https://doi.org/10.37217/tebd.1313393>
- Durukan, Ü., Batman, D., & Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-81.
- Erdamar, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 82-93.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Güdek, B., & Aydın, Ş. (2022). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 132, 44-68. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.63670>

- Güngör-Seyhan, H. (2020). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Motivasyon, Tutum ve Öz Yeterlik Seviyeleri ile Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Eğitim Blim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-56.
- İşcan, S. (2008). *Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale: Pamukkale Üniversitesi.
- Jafari, H., Aghaei, A., & Khatony, A. (2019). Relationship between study habits and academic achievement in students of medical sciences in Kermanshah-Iran. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 637-643.
- Karaoğlu, B., & Pepe, O. (2020). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2); 214-224.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Khan, M. J., & Rasheed, S. (2019). Moderating Role of Learning Strategies Between Meta-Cognitive Awareness and Study Habits Among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(1), 215-231.
- Magulod, G. C. (2019). Learning styles, study habits and academic performance of Filipino university students in applied science courses: Implications for instruction. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 184-198.
- Meşeci, B., & Karamustafaoğlu, S. (2023). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Ders çalışma Becerilerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(94), 858-869. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3600>
- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2022, 15 Ağustos). *YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,23912/2022-yks-yerlestirme-sonuclari-aciklandi-15082022.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2023, 19 Ağustos). *2023-YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,25736/2023-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2024, 13 Ağustos). *2024-YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,29511/2024-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Özay-Köse, E., Gül, Ş., & Erkol, M. (2018). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi, *Journal of Theoretical Educational Science, UBEK-2018*, 24-40
- Öztürk-Can, H. , Kaya, B., & Akyürek, A. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Ders Çalışma Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 108-11.
- Patidar, J. (2019). Evaluation of Study Skills in Nursing Students. *International Journal of Nursing Education*, 11(3), 27-31. 10.5958/0974-9357.2019.00058.8

- Saracaloğlu, S. A., Aldan-Karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M., & Üstündağ, N. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Kontrol Odağı Ve Akademik Başarıları İle İlişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 379-402. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12705>
- Silverrajoo, P., & Hassan, A. (2018). Relationship between Study Habits and Academic Achievement among Health Science Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 763-780.
- TDK. (2024). <https://sozluk.gov.tr>.
- Temelli , A., & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 27-36.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Tus, J., Rayo, F., Lubo, R., & Cruz, M. A. (2020). The Leaners' Study Habits and its relation on Their Academic Performance. *International Journal of All Research Writings*, 2(6), 1-19.
- Tuygar, Ş. F. (2014). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 17(31), 69-94.
- Tümekaya, S., & Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Yeniyol, A., Taşdönderen, B., & Sağlık, S. (2023). Lise Öğrencilerinin Mobil Odaklanma Sayaçlarının Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve LGS Puanlarına Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 52(237), 489-514. [10.37669/milliegitim.11381828](https://doi.org/10.37669/milliegitim.11381828)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Extended Abstract (Only for Turkish Articles)

Introduction

It is reported that there are a number of skills necessary to achieve academic success in education (Alva & Manuel, 2017; Atılğan, 1998; Bay, Tuğluk, & Gençdoğan, 2015; Erdamar, 2010; Jafari, Aghaei ve Khatony, 2019; Khan ve Rasheed, 2019; Köse, Gül ve Erkol, 2018; Temelli ve Kurt, 2010; Tuygar, 2014; Tümkeya ve Bal, 2006). Indeed, it is suggested that despite the rising level of education in the country, students with low academic performance show weaknesses in these skills (Atılğan, 1998; Derhem ve Bumin, 2022; Jafari, Aghaei ve Khatony, 2019; Khan ve Rasheed, 2019; Tümkeya ve Bal, 2006). In addition to the skills reported as effective in the study, it was also considered that the courses and curricula students took at the high school level were influential. In this context, the study investigated whether the study skills levels and sub-dimensions of students studying in the fields of health and sports differed according to the high school they graduated from, their university entrance exam score, university entrance success ranking, program/department they studied, their class, university preference order, GPA, and absenteeism duration.

Method

This study employed a quantitative research approach and a causal comparison model. The study included 434 students enrolled in the Health and Sports programs of a private university in the Black Sea Region during the 2024-2025 academic year. Data was collected using a 26-item, 5-point Likert-type assessment scale developed by Bay, Tuğluk, and Gençdoğan (2015), and SPSS 20 was used for data analysis.

Findings

In the ANOVA analysis conducted to examine whether the study scores differed according to the type of program/department studied at the university ($F(15, 418) = 2.137, p = .008$), GPA ($F(6, 427) = 8.147, p = .000$) and absence periods ($F(2, 431) = 8.654, p = .000$), a statistically significant difference was found between the groups. A Tukey HSD test was conducted to determine which groups showed significant differences. Significant differences were found in First Aid and Emergency Care and Occupational Therapy (Mean Difference: 0.46504; $p: 0.043$), GPA between 0.00-0.50 and 3.01-4.00 (Mean Difference: -59647; $p: 0.000$), and absenteeism between 1 week and 4-8 weeks (Mean Difference: 0.43697; $p: 0.004$). A Kruskal-Wallis analysis was applied to determine whether study scores showed significant differences in terms of achievement rank and preference order. The analysis revealed a significant difference between groups based on achievement rank (Kruskal-Wallis $H = 11.627, p = 0.040$), but no significant difference based on preference order (Kruskal-Wallis $H = 4.819, p = 0.438$). When the Mann-Whitney U test was performed, it was determined that the difference was between the 100,001-250,000 range and the 1,000,001 and above range according to the success bracket (Mann-Whitney $U = 1371,000, Z = -3.159, p = 0.002$).

In the motivation sub-dimension, while there was no significant difference between the groups in terms of high school graduated from (Kruskal-Wallis $H = .563, p = .905$), university success rank (Kruskal-Wallis $H = 6.264, p = .281$), class level (Kruskal-Wallis $H = 2.704, p = .608$) and preference order (Kruskal-Wallis $H = 6.500, p = .261$), there was a significant difference between the groups in terms of score type (Kruskal-Wallis $H = 10.345, p = .006$), program/department studied (Kruskal-Wallis $H = 27.265, p = .027$), GPA (Kruskal-Wallis $H = 13.771, p = .032$) and absenteeism duration (Kruskal-Wallis $H = 17.261, p = .032$). A significant difference was found between the groups according to the Mann-Whitney U test, which was conducted to determine which groups showed a significant difference in terms of the specified variables. The test revealed significant differences between TYT and AYT score types (Mann-Whitney $U = 17535.00, Z = -3.221, p = 0.001$), Medical Laboratory Techniques and Occupational Therapy (Mann-Whitney $U = 196.500, Z = -3.653, p = 0.000$), 0.00-0.50 and 3.01-4.00 (Mann-Whitney $U = 391.50, Z = -2.718, p = 0.007$), and between 1 week/1-4 weeks (Mann-Whitney $U = 17055.00, Z = -3.808, p = 0.000$).

In the time management sub-dimension, while no significant difference was found between the groups according to the type of high school graduated from (Kruskal-Wallis $H= 3.498$, $p= .321$), university entrance exam score type (Kruskal-Wallis $H= 1.790$, $p= .409$), class level (Kruskal-Wallis $H= 2.934$, $p= .569$) and preference order (Kruskal-Wallis $H= 4.755$, $p= .447$), significant differences were found between the groups according to the achievement rank (Kruskal-Wallis $H= 12.818$, $p= .025$), program/department studied (Kruskal-Wallis $H= 35.795$, $p= .002$), GPA (Kruskal-Wallis $H= 31.639$, $p= .000$) and absenteeism duration (Kruskal-Wallis $H= 14.092$, $p= .001$). A significant difference was found between the groups with respect to the specified variables ($p= .001$). In the Mann-Whitney U test conducted to determine which groups had significant differences in terms of the specified variables, it was determined that there were differences between 100.001-250.000 and 1.000.001 and above (Mann-Whitney $U=1356.000$, $Z=-3.237$, $p= .001$), Orthopedic Orthotics and Prosthetics and Midwifery (Mann-Whitney $U=17.500$, $Z=-2.849$, $p= .002$), 0.00-0.50 and 2.51-3.00 (Mann-Whitney $U=586.000$, $Z=-4.053$, $p= .000$), and between 1 week and 4-8 weeks of absenteeism (Mann-Whitney $U=1000.500$, $Z=-3.039$, $p= .002$).

In the exam preparation-exam anxiety sub-dimension, while there was no significant difference between the groups according to the type of high school graduated from (Kruskal-Wallis $H= .309$, $p= .958$), university entrance exam score type (Kruskal-Wallis $H= .067$, $p= .967$), program/department studied (Kruskal-Wallis $H= 22.714$, $p= .090$), class level (Kruskal-Wallis $H= 3.658$, $p= .454$) and preference order (Kruskal-Wallis $H= 4.553$, $p= .473$), significant differences were found between the groups according to the success rank (Kruskal-Wallis $H= 11.376$, $p= .044$), GPA (Kruskal-Wallis $H= 58.881$, $p= .000$) and absenteeism duration (Kruskal-Wallis $H= .$). A significant difference was found between 100.001-250.000 and 1.000.001 and above (Mann-Whitney $U=1442.000$, $Z=-2.827$, $p=0.005$), between 0.51-1.00 and 3.01-4.00 (Mann-Whitney $U=254.000$, $Z=-5.970$, $p=0.000$), and between 1 week and 4-8 weeks of absenteeism (Mann-Whitney $U=1103.000$, $Z=-2.643$, $p=0.008$).

According to the repeated measures ANOVA result, a significant difference was found between the sub-dimensions of students' study skills ($F(1,797, 211,502) = 211,502$, $p < .001$). In the Bonferroni analysis conducted to determine which sub-dimensions the difference was between, significant differences were found between motivation and time management and test anxiety, and between time management and test anxiety.

Result and Discussion

When study skills and their sub-dimensions are considered in general, while high school graduation level, grade level, and university preference order do not create significant differences in scores, GPA and absenteeism rates show significant differences in all three score types. Therefore, it is recommended that future studies address these variables. A review of the literature reveals that studies on study skills are mostly conducted with education faculty, associate degree, or undergraduate students. Therefore, it is suggested that studies on study skills with larger sample sizes be increased. Furthermore, it is recommended that studies addressing the reasons for the low participation rates in research be conducted to ensure more effective presentation. In addition, it is thought that seminars on study skills should be held for students to raise their awareness and to determine how their success has evolved.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.01.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-81614018-050.04-2500000511