



T.C.  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
TR, Balıkesir University, Institute of Health Sciences



**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**  
**ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ VE**  
**ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN**  
**AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEHMET RECA Yİ BİLGİN**

**Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı**

**Bilim Alan Kodu: 130107**



**BALIKESİR**

**2025**

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ VE**  
**ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA**  
**ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEHMET RECA Yİ BİLGEN**

**TEZ DANIŞMANI**  
**PROF. DR. ÖZKAN IŞIK**

**Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Bilim Alan Kodu: 130107**

**BALIKESİR**  
**2025**



T.C.  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**TEZ KABUL VE ONAY**

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı  
Çerçevesinde **Mehmet Recayi BİLGİN** tarafından yürütülmüş ve  
tamamlanmış olan

**“Spor Bilimleri Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Öz Yeterlik  
Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi”**

başlıklı tez çalışması,  
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav  
Yönetmeliğinin  
ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
olarak kabul edilmiştir.

**Tez Savunma Tarihi: 29/07/2025**

**TEZ SINAV JÜRİSİ**

Prof. Dr. İrfan YILDIRIM  
Mersin Üniversitesi  
(Başkan)

Prof. Dr. Özkan IŞIK  
Balıkesir Üniversitesi  
Üye(Danışman)

Prof. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA  
Balıkesir Üniversitesi  
Üye

Yukarıdaki Yüksek Lisans Tezi,  
sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 18/08/2025 tarihinde teslim  
edilmiştir.

Prof. Dr. Şükrü Metin PANCARCI  
Enstitü Müdürü

## BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynakgösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu seminerde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğimi **beyan ederim.**

29/07/2025

**Mehmet Recayi BİLGEN**

## İTHAF

*Başta Ailem Olmak Üzere Destek Olan Herkese...*

## TEŐEKKÜR

Bu tez çalışması, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehberlik eden, bilimsel araştırma yöntemleri konusunda bilgilendiren ve tez çalıőmamın planlanması, yürütülmesi konusunda bana her türlü desteği sağlayan danışman hocam Prof. Dr. zkan IŞIK'ın değerli katkılarıyla gerçekleŐmiŐtir. Kendisine Őukranlarımı sunarım.

Tez süresi boyunca manevi desteğini her zaman hissettiren aileme ve dostlarıma sonsuz teŐekkür ederim bu zorlu süreçte bana sabır ve motivasyon kaynağı oldular. Ayrıca çalıőmam sırasında veri analiz sürecinde bana yardımcı olan Zeynep AKYÜREK'in katkıları sayesinde bu çalışmanın daha sağlam temellere oturması saęlanmıŐtır. Bu süreçte bana ilham veren, emeği geçen herkese teŐekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Araştırma Hipotezleri .....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1.6. Tanımlar .....	5
<b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>6</b>
2.1. Zaman Yönetiminin Tanımı ve Önemi .....	6
2.1.1. Zaman Yönetimi Becerileri .....	7
2.1.2. Spor Bilimleri Öğrencilerinde Zaman Yönetimi .....	8
2.1.3. Zaman Yönetiminin Bireysel ve Akademik Yaşamdaki Rolü.....	9
2.1.4. Zaman Yönetiminin Akademik Başarıyla İlişkisi .....	10
2.2. Öz Yeterlik .....	11
2.2.1. Akademik Öz Yeterliğin Tanımı ve Boyutları .....	12
2.2.2. Akademik Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler .....	13
2.1.3. Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Başarı İlişkisi .....	15
2.3. Akademik Başarı .....	17
2.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler .....	18
2.4. Zaman Yönetimi ve Öz Yeterliğin Akademik Başarıya Etkisi .....	20
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b> .....	<b>22</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	22
3.2. Evren ve Örneklem.....	22

<b>3.3. Verilerin Toplanması</b> .....	23
3.4. Veri Toplama Araçları .....	24
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	24
3.5. Verilerin Analizi.....	26
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>28</b>
<b>5. TARTIŞMA</b> .....	<b>36</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>43</b>
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>45</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>60</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>61</b>
EK-1:Etik Kurul Onay Formu .....	61
EK-2: Kişisel Bilgi Formu .....	62
EK-3: Zaman Yönetimi Anketi (ZYA) .....	63
EK-4:Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ).....	64

## ÖZET

### SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri öğrencilerinin zaman yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma örneklemini spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 206 kadın 222'si erkek toplam 428 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Zaman Yönetimi Anketi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Betimleyici İstatistikler, Bağımsız Örneklem T-Testi, One Way ANOVA, Pearson Korelasyon analizi ve Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bölüm değişkenine göre yapılan analizlerde ise Rekreasyon bölümü öğrencilerinin akademik öz yeterlik puanlarının diğer bölümlere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı, özellikle 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin hem akademik öz yeterlik hem de zaman yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının bazı alt boyutlarda daha yüksek zaman planlaması puanlarına sahip olduğu dikkat çekmiştir. Korelasyon analizine sonuçlarına göre, akademik başarı ile akademik öz yeterlik ve zaman planlaması arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Ancak akademik başarı ve zaman tutumu arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilirken, zaman harcaticılar arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Regresyon analizleri sonucunda, akademik öz yeterlik ve zaman planlamasının akademik başarı üzerinde negatif, zaman tutumlarının ise pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Akademik başarı, öz yeterlik, spor bilimleri öğrencileri, zaman yönetimi,

## ABSTRACT

### THE EFFECT FACULTY OF SPORTS SCIENCE STUDENTS' TIME MANAGEMENT AND SELF-EFFICACY LEVELS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

The purpose of this study is to examine the effect of sports science students' time management and self-efficacy levels on their academic achievement. The research sample consists of 428 students, 206 of whom are female and 222 of whom are male, studying at the Faculty of Sports Sciences. The data collection tools used in the study were the "Personal Information Form," the "Academic Self-Efficacy Scale," and the "Time Management Questionnaire." Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation analysis, and regression analysis were used to analyze the data. The results of the study showed that there was no significant difference in academic self-efficacy and time management skills based on gender. In the analyses conducted according to the department variable, it was determined that the academic self-efficacy scores of Recreation Department students were lower than those of other departments. According to the class variable, it was found that academic self-efficacy scores decreased as the class level increased, and that first- and second-year students had higher self-efficacy levels than third- and fourth-year students. Analyses based on the educational status of mothers and fathers revealed that the educational level of parents had a significant effect on both the academic self-efficacy and time management skills of students. In particular, it was noted that children of parents with low educational levels had higher time planning scores in some sub-dimensions. Correlation analyses showed negative relationships between academic achievement and time planning and academic self-efficacy, and positive relationships between academic self-efficacy and time management subdimensions. Regression analyses revealed that academic self-efficacy and time planning were negative predictors of academic achievement, while time attitudes were positive predictors.

**Keywords:** *Academic achievement, faculties of sports sciences, self-efficacy, time management*

## SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

AGNO : Ağırlıklı Genel Not Ortalaması

AÖÖ : Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

PISA : Programme for International Student Assessment

(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

(Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)

TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study

(Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

ZYA : Zaman Yönetimi Anketi

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa No

<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcılara ait demografik bilgiler.....	22
<b>Tablo 3.2.</b> Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi anketi alt boyutlarının ortalama puanları, çarpıklık, basıklık ve cronbach's alpha güvenirlik değerleri. ....	25
<b>Tablo 3.3.</b> Akademik öz yeterlik ölçeği ortalama puanı, çarpıklık, basıklık ve cronbach's alpha güvenirlik değerleri. ....	26
<b>Tablo 4.1.</b> Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları. ....	28
<b>Tablo 4.2.</b> Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	28
<b>Tablo 4.3.</b> Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın bölüm değişkenine göre one-way anova sonuçları. ....	29
<b>Tablo 4.4.</b> Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın bölüm değişkenine göre one-way anova sonuçları.....	29
<b>Tablo 4.5.</b> Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları.....	30
<b>Tablo 4.6.</b> Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları.....	30
<b>Tablo 4.7.</b> Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın anne eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları. ....	31
<b>Tablo 4.8.</b> Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın anne eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları.....	32
<b>Tablo 4.9.</b> Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın baba eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları. ....	33
<b>Tablo 4.10.</b> Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın baba eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları.....	33
<b>Tablo 4.11.</b> AGNO, akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi alt boyutları arasındaki korelasyon analizleri. ....	34

<b>Tablo 4.12.</b> Akademik öz yeterlik, zaman planlaması ve zaman tutumlarının AGNO üzerindeki etkisi. ....	35
--	----

## 1. GİRİŞ

21. yüzyılın hızla değişen ve gelişen bilgi toplumu yapısında, bireylerin sadece bilgiye sahip olmaları yeterli görülmemekte, aynı zamanda bu bilgiyi etkili biçimde kullanabilmeleri ve kendi yaşam süreçlerini yönetebilmeleri beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik araştırmalar geçmişte olduğu gibi günümüzde büyük önem kazanmıştır (Çobanoğlu vd., 2023; Robbins vd., 2004; Tinto, 1993). Özellikle zaman yönetimi ve öz yeterlik gibi bireysel özelliklerin akademik performansla ilişkisi eğitim bilimleri literatüründe giderek artan bir ilgiyle ele alınmaktadır (Zimmerman, 2000).

Zaman yönetimi, bireyin günlük yaşamındaki görevleri öncelik sırasına koyarak zamanı etkin bir şekilde kullanmasını sağlayan önemli bir beceridir. Bu beceriye sahip öğrenciler; akademik sorumluluklarını planlı bir şekilde yürütmekte, yoğun sınav dönemlerini daha az stresle geçirmekte ve hedeflerine daha kolay ulaşabilmektedirler (Claessens vd., 2007). Zaman yönetimi, özellikle akademik takvimi yoğun olan üniversite öğrencileri için başarıya giden bu zorlu ve uzun yolda belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkar. Bu becerinin gelişmiş olması, öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerini artırıp akademik tükenmişliklerini azaltmaktadır (Nonis vd., 2005). Ayrıca bu durum öğrencilerin öz yeterliklerinin artmasına da sebep olabilir.

Öz yeterlik ise eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bireyin kendi kapasitesine olan inancını ve belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme konusundaki güvenini ifade eder (Bandura, 1997). Öz yeterliği yüksek olan öğrenciler; karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli davranır, öğrenme süreçlerinde daha etkin rol alır ve başarıya ulaşmada daha kararlı bir tutum sergilerler. Düşük öz yeterlik ise motivasyon kaybı, düşük akademik başarı ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlara yol açabilir (Pajares, 2002). Bu kavramların önemi, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri açısından daha da belirgindir. Söz konusu öğrenciler, teorik derslerin yanı sıra

uygulamalı dersler, antrenmanlar, staj ve saha çalışmaları gibi çok yönlü yükümlülükler taşımaktadır. Bu durum, daha disiplinli bir zaman yönetimi becerisi geliştirmelerini zorunlu kılar. Ayrıca fiziksel aktivite, antrenman bilimleri, spor psikolojisi ve pedagojik formasyon gibi alanlarda çok yönlü bir eğitim süreci içinde bulunmaları zaman yönetimi becerilerinin önemini artırmaktadır (Yıldız vd., 2021).

Öğrencilerin spor alanındaki öz yeterlik düzeyleri akademik özgüven ve başarı inançlarıyla doğrudan ilişkilidir (Moritz vd., 2000). Ancak literatürde bu iki değişkenin akademik başarı üzerindeki etkilerinin özellikle Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri bağlamında yeterince araştırılmadığı görülmektedir (Dallı ve Pekel, 2017; Köse ve Uzun, 2019). Oysa bu öğrenciler, yalnızca akademik başarıya değil aynı zamanda fiziksel performans, stratejik düşünme, ekip çalışması ve liderlik gibi çok yönlü yetkinlikler geliştirmekle yükümlüdürler (Sevilmiş ve Şirin, 2016). Bu nedenle akademik başarıları yalnızca bilişsel becerilerle değil, öz düzenleme ve motivasyonel faktörlerle de ilişkilendirilmelidir (Crocker, 2007; İleri, 2016).

Literatür incelendiğinde zaman yönetimi becerilerinin akademik performansla pozitif yönde ilişkili olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur (Köse ve Uzun, 2019). Aynı şekilde, öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (İleri, 2016; Sevilmiş ve Şirin, 2016). Bu nedenle spor bilimleri öğrencileri için öz yeterlik ve zaman yönetimi becerilerinin desteklenmesi, akademik performans açısından kritik öneme sahiptir (Dallı ve Pekel, 2017). Eğitim süreçlerinde bu bireysel yetkinliklerin geliştirilmesi, eğitim kalitesine doğrudan katkı sağlamaktadır (Sevilmiş ve Şirin, 2016). Dolayısıyla eğitim programlarının, zaman yönetimi ve öz yeterlik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ağırlık vermesi önerilmektedir (İleri, 2016; Köse ve Uzun, 2019).

Söz konusu becerilerin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemlidir (Claessens vd., 2007; Bandura, 1997). Böyle bir araştırma, daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve öğrencilere yönelik kişisel gelişim programlarının yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (Zimmerman, 2000).

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, spor bilimleri öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile öz yeterlik düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca, söz konusu değişkenlerin demografik özellikler doğrultusunda farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi de amaçlanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Spor Bilimleri Fakülteleri, öğrencilerin hem akademik hem de sportif performans sergilediği, çok yönlü yeterliliklerin geliştirildiği kurumlardır. Bu öğrencilerin gelecekte antrenör, öğretmen, spor yöneticisi gibi alanlarda görev almaları, yalnızca fiziksel performans değil aynı zamanda güçlü bir öz düzenleme becerisine ve zaman kullanım bilincine sahip olmalarını da gerektirmektedir (Chelladurai, 2001). Literatürde zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıyı artırdığı birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Macan vd., 1990; Misra & McKean, 2000). Aynı şekilde öz yeterlik düzeyi, bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine olan inancı olarak öğrenme sürecine yönelik motivasyonu ve direnci belirleyen temel bir psikolojik faktör olarak görülmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Spor Bilimleri öğrencilerine yönelik zaman yönetimi ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle yalnızca zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıya etkisine (Özsoy, 2014; Bahadır, 2018) ya da yalnızca öz yeterlik düzeylerine (Doğan & Durmuş, 2021; Yıldırım & Uslu, 2023) odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar her bir değişkeni ayrı ayrı ele almış; ancak zaman yönetimi, öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki etkileşimi bütüncül olarak değerlendiren araştırmalar sınırlı kalmıştır.

Bu araştırmayı önceki çalışmalardan farklı kılan temel unsur, söz konusu değişkenleri aynı model içerisinde bir arada ele alması ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde bütüncül bir bakış açısı sunmasıdır. Böylece hem akademik başarıyı etkileyen bireysel faktörler daha net biçimde ortaya konmakta hem de spor

bilimleri alanında eğitim gören öğrencilere yönelik özgün bir katkı sağlanmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların üniversite yönetimleri, akademik danışmanlar ve spor eğitimcileri için yol gösterici olacağı ve öğrencilere yönelik destek programlarının geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırma Hipotezleri**

**H1:** Akademik başarı, Zaman yönetimi ve öz yeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

**H2:** Spor bilimleri öğrencilerinin zaman yönetimi düzeyleri akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir

**H3:** Spor bilimleri öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir

**H4:** Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, branş), zaman yönetimi, öz yeterlik ve akademik başarı üzerinde anlamlı farklılıklar göstermektedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

2024-2025 eğitim öğretim yılı Türkiye'deki Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

- Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin, ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru şekilde yanıtladıkları,
- Gönüllü katılımcıların, akademik genel not ortalaması (AGNO) bilgilerini eksiksiz ve doğru biçimde paylaştıkları,
- Veri toplama aracının, araştırmada kullanılan yöntemeye uygun olarak; araştırma problemini açıklayıcı bulgu ve sonuçlara ulaşmada yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirlik sağladığı, varsayılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Zaman Yönetimi:** Zaman yönetimi, bireyin günlük yaşamındaki görevleri öncelik sırasına koyarak zamanı etkin bir şekilde kullanmasını sağlayan önemli bir beceridir (Claessens vd., 2007).

**Öz Yeterlik:** Kişinin kendi motivasyonu, davranışı ve sosyal çevresi üzerinde kontrol uygulayabilme yeteneğine olan güvenini yansıtır (Gore, 2006).

**Akademik Başarı:** Bireyin, kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşma derecesidir (Kan ve Akbaş, 2005).

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Zaman Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Zaman, herkesin algılayabildiği ancak fiziksel olarak dokunamadığı, geri döndürülemez bir yapıya sahip, insan yaşamının temel fakat soyut kavramlarından biridir (Passig, 2005). Fiziksel zaman, saat gibi araçlarla nesnel biçimde ölçülürken; psikolojik zaman, bireyin bilinçli deneyimleriyle ilgilidir. Her iki tür zaman, "psikolojik anlar" olarak tanımlanan küçük zaman dilimlerinden oluşur. Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2018) göre ise zaman bir olayın gerçekleştiği, gerçekleşeceği veya gerçekleşmekte olduğu süreyi, belirli bir anı ya da dönemsel süreci tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Covey (1995), zamanı doğrusal bir çizgi olarak değil, varoluşsal bir gerçeklik olarak ele alır. Ona göre zamanın ölçüsü nicelik değil niteliktir önemli olan bir işe ayrılan süre değil, o sürede ortaya konan değerdir.

Öğrenciler için zaman, sınırlı bir kaynak olup diğer tüm kaynaklar gibi etkin ya da yetersiz biçimde yönetilebilir. Yapılan araştırmalar, bireyler arasındaki zaman yönetimi uygulamalarındaki farklılıkların, üniversite başarı düzeylerinde de farklılıklara neden olabildiğini göstermektedir (Bliss, 1976; Greene, 1969; Lakein, 1973). Zaman yönetimi uygulamalarının etkilerine ilişkin çoğu çalışma, ampirik değil anekdotal niteliktedir (Britton ve Tesser, 1991; Misra ve McKean, 2000). Bununla birlikte entelektüel başarının zaman gerektirdiği konusunda genel bir görüş birliği vardır (Barron, 1988; Csikszentmihalyi, 1988; Gruber ve Davis, 1988).

Zaman yönetimi kavramı, bireyden bireye değişmekle birlikte genellikle mevcut zamanda yapılabileceklerin önceden planlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Erdem ve Kaya, 1998). 1950'li ve 1960'lı yıllarda iş yaşamında önem kazanan bu kavram, zamanın daha verimli kullanılması amacıyla Danimarka'da geliştirilen bir eğitim aracı olarak dünya genelinde yaygınlaşmıştır (Güçlü, 2001; Hafner ve Stock, 2010). Zaman yönetimi, bireyin hedeflerine etkin ve verimli biçimde ulaşmasını sağlayan bir dizi davranışı ve stratejiyi içerir (Sezen, 2013). Lakein'in (akt.

Francis-Smythe ve Robertson, 1999) yaklaşımında zaman yönetimi ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin oluşturulması, görevlerin planlanması ve önceliklendirme yapılması adımlarından oluşur. Bu süreç, bireyin zihninde oluşturduğu planların takvimlendirilerek hayata geçirilmesini sağlar (Cüceloğlu, 1999). Etkili zaman yönetimi, sadece işlerin zamanında tamamlanması değil aynı zamanda bu sürecin verimli ve hedef odaklı biçimde yürütülmesini de kapsar (Çakmak ve Şenyiğit, 2006). Zamanı yönetmek, aslında bireyin kendi davranışlarını zaman içinde yönetmesidir. Bu beceri yaşam kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardan biridir (Alay, 2000). Drucker'a göre zamanı etkin biçimde yöneten bir birey, diğer tüm kaynakları da verimli şekilde yönetebilir (Adair, 2004).

Günümüz dünyasında bireylerden, değişen koşullara hızla uyum sağlayarak eğitimsel ve mesleki becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, zamanı etkili kullanmak bir tercihten çok zorunluluk hâlini almıştır. Öğrenciler için zaman yönetimi, ders çalışma, proje teslimi ve sosyal etkinlikler gibi faaliyetleri organize etmeyi içerirken yöneticiler için toplantı planlamaları ve iş organizasyonları bu süreçte örnek gösterilebilir. Hedefler doğrultusunda planlanan ve yürütülen etkinlikler, bireyin başarıya ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Alay ve Koçak, 2003).

### **2.1.1. Zaman Yönetimi Becerileri**

Zaman yönetimi, bireylerin sahip oldukları sınırlı zamanı etkili, verimli ve amaca yönelik bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Britton ve Tesser, 1991; Macan, 1994). Bu beceri bireyin akademik, sosyal ve kişisel yaşamında hedeflerine ulaşabilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Zaman yönetimi becerileri, bireylerin günlük yaşamlarında çeşitli alanlarda başarı elde etmelerine katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar zaman yönetimini etkin şekilde gerçekleştiren bireylerin daha planlı, organize ve stres düzeyi daha düşük bir yaşam sürdürdüklerini göstermektedir (Alay ve Koçak, 2003; Başak vd., 2008; Demirtaş ve Özer, 2007). Bu nedenle zaman yönetimi, akademik başarının oluşması açısından önemli bir yere sahip olabilir.

Zaman yönetimi becerilerinin demografik değişkenler açısından da incelendiği görülmektedir. Özellikle cinsiyet değişkeni üzerinde yapılan çalışmalar, kız

öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Eldeleklioğlu, 2008). Benzer şekilde, kız öğrencilerin zamanı daha etkili kullandığına ilişkin bulgular diğer araştırmalar tarafından da desteklenmiştir (Alay ve Koçak, 2003; Çağlıyan ve Göral, 2009; Demirtaş ve Özer, 2007; Sugötüren vd., 2011; Trueman ve Hartley, 1996). Bu bulgular, bireylerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmede demografik faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin yaşamlarının her aşamasında daha etkin, üretken ve dengeli bir şekilde hareket etmelerini desteklemektedir. Zamanın planlı kullanımı, bireylere hem mevcut sorumluluklarını daha etkili bir biçimde yerine getirme hem de uzun vadeli hedeflerine ulaşma imkânı sunmaktadır. Bireylerin zaman yönetimi konusunda bilinçlenmeleri ve bu yönde beceri kazanmalarının önemli olduğu söylenebilir ( Ullah, 2015; Yang ve Singh, 2024).

### **2.1.2. Spor Bilimleri Öğrencilerinde Zaman Yönetimi**

Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmelerine bağlıdır (Gümüş, 2021). Özellikle Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri açısından bu beceri, yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda gelecekteki mesleki performans açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Zaman yönetimi, bu öğrencilerin kariyer planlamalarında sistematik hareket etmelerini, öğretmen, yönetici veya antrenör gibi rollere hazırlanırken etkili stratejiler geliştirmelerini sağlar (Pepe ve Bozkurt, 2018).

Spor alanında faaliyet gösteren bireylerin, özellikle antrenörlerin ve spora yön veren profesyonellerin zaman yönetimine yönelik bilinçli bir tutum geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Yaşar ve Sunay, 2018). Zamanı verimli kullanmak, bu meslek gruplarının sadece bireysel başarılarını değil aynı zamanda sporculara model olma işlevini de desteklemektedir.

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, zaman kullanımını önemli ölçüde etkilemektedir. Dijital araçların yaygınlaşması, bireylerin hem iş hem de boş zamanlarını sosyal medya ve internet tabanlı içeriklerle geçirmelerine neden olmaktadır (Kilci, 2019). Bu durum, özellikle genç bireylerde zamanın kontrolünü

zorlaştırmakta, planlamadan uzak bir yaşam biçimini yaygınlaştırmaktadır (Kilci ve Göktaş, 2018).

Spor sektörü sürekli gelişen ve değişen bir yapıya sahiptir. Bu büyümenin sürdürülebilirliği, yalnızca fiziksel yeterlilikle değil aynı zamanda zamanı etkin yönetebilen, stratejik düşünebilen bireylerin varlığıyla mümkündür. Spor bilimleri öğrencilerinin, sektördeki dinamikleri anlayarak zamanlarını verimli planlamaları hem akademik hem de mesleki başarıları açısından önemli bir avantaj sunmaktadır ( Gül vd., 2023; Uyar ve Sunay, 2009).

### **2.1.3. Zaman Yönetiminin Bireysel ve Akademik Yaşamdaki Rolü**

Zaman yönetimi, bireyin yaşamında hem kişisel hem de akademik düzeyde başarıya ulaşabilmesi için temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Günümüzün hızla değişen ve yoğunlaşan yaşam şartları, bireyleri zamanlarını daha planlı ve stratejik kullanmaya yöneltmiştir (Claessens vd., 2007). Bu durum zaman yönetimi becerilerini yalnızca tercih edilen bir özellik değil aynı zamanda bireysel gelişimin sürdürülebilirliği açısından bir gereklilik hâline getirmiştir.

Bireysel düzeyde etkili zaman kullanımı, yaşam kalitesini artıran ve bireyin stres düzeyini düşüren önemli bir araçtır. Araştırmalar zaman yönetiminde yetersiz olan bireylerin sosyal ilişkilerde zorlandıklarını, akademik ve profesyonel yaşamlarında başarısızlık yaşadıklarını ve genel yaşam doyumlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Eldeleklioğlu, 2008; Kaya vd., 2012; Tanrıoğen ve İşcan, 2009). Etkili zaman yönetimi bireyin sadece üretkenliğini değil aynı zamanda psikolojik iyi oluşunu da desteklemektedir (Aeon ve Aguinis, 2017; Britton ve Tesser, 1991; Hafner ve Stock, 2010).

Zaman yönetimi bireylerin kişisel hedeflerini gerçekleştirmelerinde bir yönlendirici işlevi görmektedir. Planlı hareket etmek, bireylere amaçlarına ulaşma konusunda kontrol duygusu kazandırmakta ve bu durum öz-yeterlik algılarını da desteklemektedir (Bandura, 1997). Kariyer gelişimi, kişisel tatmin ve yaşam doyumu gibi alanlarda başarı, büyük ölçüde bireyin zamanı nasıl yönettiğiyle doğrudan ilişkilidir (Adams ve Jex, 1999).

Akademik yaşamda ise zaman yönetimi becerilerinin önemi çok daha belirgindir. Özellikle üniversite öğrencileri için sınavlar, projeler ve sosyal sorumluluklar arasında denge kurmak, güçlü bir zaman yönetimi gerektirir (Misra ve McKean, 2000). Araştırmalar, bu becerilere sahip olan öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil aynı zamanda öz güvenlerinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Nonis ve Hudson, 2010). Buna karşılık, zamanı etkili kullanamayan bireylerde erteleme davranışı sıkça gözlemlenmekte ve bu durum başarıyı olumsuz etkilemektedir (Steel, 2007).

Zaman yönetimi, öğrencilerin yalnızca ders başarısını değil, aynı zamanda sınav kaygısıyla başa çıkmalarını ve öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilir (Bridges, 2001; Kelly, 2002). Ayrıca bu beceri yalnızca bireysel çaba ile değil, eğitim kurumları tarafından da sistematik olarak desteklenmelidir. Okullarda ve üniversitelerde zaman yönetimi becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması ve bu becerilerin yaşam boyu geliştirilmesi, hem bireysel başarı hem de toplumsal verimlilik açısından önemli bir stratejidir (Eilam ve Aharon, 2003; Mathur vd., 2021).

#### **2.1.4. Zaman Yönetiminin Akademik Başarıyla İlişkisi**

Akademik başarı, yalnızca bireylerin bilişsel yeterlilikleriyle değil, aynı zamanda zamanı ne derece etkili yönetebildikleriyle doğrudan ilişkilidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin zaman planlaması, önceliklendirme ve zaman tuzaklarından kaçınma becerilerinin akademik performans üzerinde belirleyici bir etki yarattığını ortaya koymuştur (Abdullah vd., 2020; Kaya ve Erdem, 2022).

Zaman yönetimi stratejilerini etkin biçimde uygulayan öğrencilerin, akademik görevleri daha düşük stresle tamamladıkları, daha yüksek not ortalamalarına ulaştıkları ve öğrenme süreçlerine daha odaklanmış şekilde katıldıkları saptanmıştır (Alzahrani, 2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin derslere adaptasyonunda ve başarı düzeylerinde düşüşe neden olmuştur (Aguilera ve Hermida, 2020).

Ayrıca zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin erteleme davranışlarını azalttığı ve akademik başarıyı dolaylı olarak güçlendirdiği belirlenmiştir (Zarzycka

vd., 2021). Sosyal medya kullanımı, ders dışı plansız etkinlikler gibi zaman tuzakları, akademik performansı olumsuz etkileyebilirken; zamanını etkin yöneten öğrencilerin dikkatlerini akademik hedeflere daha iyi yöneltebildikleri görülmektedir. Bu ilişkinin yalnızca kültürel bağlamlara özgü olmadığı, farklı toplumlarda da benzer sonuçlar verdiği dikkat çekmektedir. Malezya’da yapılan bir araştırmada, düzenli zaman yönetimi alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik tatmin düzeylerinin ve başarılarının anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Yusof vd., 2020).

Yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden daha fazla sorumlu olmaları, zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı açısından vazgeçilmez bir unsur hâline gelmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, üniversitelerde zaman yönetimi eğitim programlarının yaygınlaştırılması; yalnızca bireysel disiplinin değil, aynı zamanda akademik başarının gelişimini de destekleyen stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Adams ve Blair, 2019; Razali vd., 2018). Zaman yönetimi becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması ve yaşam boyu geliştirilmesi, bireylerin sadece akademik değil, genel yaşam başarısı açısından da kritik önemdedir (Alias vd., 2018).

## 2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura’nın sosyal-bilişsel kuramına dayanan ve bireyin belli bir performansı gerçekleştirme konusundaki kişisel inancını tanımlayan temel bir psikolojik yapıdır. Bandura’ya (1997) göre öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarmak için gerekli etkinlikleri planlama ve sürdürme konusundaki yetkinliğine ilişkin kendi değerlendirmesidir. Bu yapı, kişisel faktörler, çevresel etkiler ve davranışların karşılıklı etkileşimini temel alan “karşılıklı belirleyicilik” ilkesi çerçevesinde gelişir (Bandura, 1986).

Sharp (2002), öz yeterlik inancının birey davranışlarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Birey, bir görevi başarabileceğine inandığında bu göreve yönelme, kararlılık gösterme ve sürdürme eğiliminde olur. Öz yeterlik inancı, bireyin geçmiş deneyimlerinden, gözlem yoluyla başkalarının başarılarından, sosyal çevresinden aldığı sözel geri bildirimlerden ve yaşadığı duygusal durumlardan etkilenir (Bandura, 1995; Pajares, 2002). Bu kaynaklar

içerisinde bireysel başarı deneyimleri, öz yeterlik algısını güçlendirmede en etkili unsur olarak öne çıkmaktadır (Margolis ve McCabe, 2006).

Dolaylı yaşantılar ve sosyal modeller de öz yeterliğin gelişmesinde önemlidir. Özellikle bireyin kendisine benzeyen kişilerin başarısını gözlemlemesi, “ben de yapabilirim” inancını desteklemektedir. Bununla birlikte, sözlü teşvik ve duygusal denge de bireyin öz yeterlik seviyesini doğrudan etkileyebilir (Bandura, 1986). Yoğun kaygı ve olumsuz duygular, bu inancı zayıflatabilirken; olumlu ruh hâli ve destekleyici çevre, bireyin yetkinlik algısını güçlendirmektedir.

Öz yeterlik, bireyin içinde bulunduğu ortam, görevin niteliği, koşullar ve bireysel yetkinlik düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Zimmerman, 2000). Ancak yüksek düzeyde geliştirilen bir öz yeterlik inancı, geçici başarısızlıklar karşısında kolayca sarsılmaz (Schunk, 1989). Zamanla bireyler kendi yeterliklerine dair kuramlar geliştirirler ve bu inançlar onların akademik, sosyal ve mesleki yaşamdaki performanslarını önemli ölçüde şekillendirir (Paris ve Newman, 1990). Öz yeterliğin kavramsal olarak diğer benzer kavramlardan benlik saygısı, yeterlik algısı gibi ayırt edilmesi ve ölçme araçlarının bu ayrımı dikkate alacak biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003).

### **2.2.1. Akademik Öz Yeterliğin Tanımı ve Boyutları**

Akademik öz yeterlik, bireyin akademik görevleri yerine getirme konusunda sahip olduğu yeterlilik algısını ifade eder (Gore, 2006). Bu kavram, bireyin genel yetenek algısından ziyade, eğitim sürecinde karşılaştığı spesifik akademik görevleri başarma becerisine yönelik güvenini yansıtır (Millburg, 2009). Yapılan araştırmalar, akademik öz yeterlik düzeyi ile akademik başarı arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Madigan, 2020; Schunk ve Pajares, 2002; Talsma vd., 2021). Öz yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin zorlayıcı akademik görevler karşısında daha dirençli oldukları ve başarıya ulaşmak için etkili stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir (Bandura, 1997; Edmonds, 2002).

Akademik öz yeterlik yalnızca başarıyı değil, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını da doğrudan etkilemektedir. Güçlü öz yeterliğe sahip bireyler, stresle daha

etkin başa çıkmakta ve zihinsel sağlık açısından daha dirençli olmaktadır (Millburg, 2009). Buna karşılık, düşük akademik öz yeterliğe sahip öğrencilerde ise depresyon, motivasyon kaybı ve okula bağlılıkta azalma gibi sorunlar daha yaygın görülmektedir (Zimmerman ve Cleary, akt. Millburg, 2009).

Akademik öz yeterlik bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır (Komarraju ve Nadler, 2013; Mega vd., 2014).

**Bilişsel boyut**, öğrencinin akademik görevleri yerine getirme kapasitesine ilişkin algılarını ifade eder. Bu boyutta yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler, problem çözme ve bilgi işleme süreçlerinde daha etkili stratejiler kullanmakta ve zorluklarla karşılaştıklarında sistematik bir düşünme tarzı sergilemektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2020; Zimmerman ve Schunk, 2011).

**Motivasyonel boyut**, bireyin öğrenmeye yönelik içsel istekliliğini kapsar. Yüksek motivasyonel öz yeterlik, öğrencilerin dışsal ödüllere daha az bağımlı olarak uzun vadeli akademik hedeflere yönelik kararlı çabalar göstermelerini sağlar (Diseth, 2011; Galyon vd., 2012).

**Duyuşsal boyut**, öğrencilerin öğrenme süreci sırasında yaşadıkları duygusal deneyimlerle ilgilidir. Öz yeterliği yüksek bireylerin sınav kaygısı gibi olumsuz duyguları daha iyi yönetebildikleri ve akademik performanslarını bu sayede daha istikrarlı biçimde sürdürebildikleri saptanmıştır (Madigan, 2020). Özellikle pandemi gibi olağanüstü durumlarda bu boyutun, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını desteklediği vurgulanmaktadır (Zhou ve Yu, 2021). Bu boyutlar, akademik öz yeterliğin birey üzerindeki etkilerini daha sistematik biçimde analiz edebilmemize olanak tanımaktadır.

### **2.2.2. Akademik Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler**

Akademik öz yeterlik, bireyin akademik görevleri başarıyla gerçekleştirme konusundaki inancı olarak tanımlanmakta ve bu inanç, öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Bandura, 1997). Bu güçlü psikolojik yapı yalnızca bireyin

bilişsel kapasitesiyle değil; aynı zamanda çevresel, duygusal ve sosyal faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2020).

Bu inanç yapısının oluşumunda en temel belirleyicilerden biri, bireyin geçmiş akademik deneyimleridir. Öğrencinin daha önce yaşadığı başarı ya da başarısızlık deneyimleri, kendine yönelik yeterlik algısını büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Usher ve Pajares, 2019). Başarı deneyimleri bireyin olumlu benlik algısı geliştirmesine yardımcı olurken, tekrarlayan başarısızlıklar bu inancı zayıflatabilmektedir (Zhao vd., 2021).

Bunun yanında sosyal modellerin gözlemlenmesi de akademik öz yeterliğe katkı sağlamaktadır. Birey, özellikle kendisine benzer özellikler taşıyan bir modelin başarısını gözlemlediğinde “ben de yapabilirim” düşüncesini geliştirerek kendi akademik yeterlik algısını güçlendirmektedir (Liu vd., 2022; Schunk, 2012). Ancak, gözlemlenen başarısızlıklar bu inancı zedeleyebilir.

Akademik öz yeterlik gelişiminde öğretmenlerin etkisi dikkate değerdir. Öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı yapıcı geri bildirim, olumlu beklentiler ve destekleyici iletişim, onların öz yeterlik inançlarını kuvvetlendirmektedir (Huang, 2021). Tersine, aşırı eleştirel ya da düşük beklentiye dayalı yaklaşımlar, öğrencilerin kendi potansiyellerine olan güvenlerini sarsmakta ve akademik motivasyonlarını düşürebilmektedir (Collie vd., 2019).

Duygusal deneyimler de öz yeterlik inancını doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle sınav kaygısı, başarısızlıkla gelen hayal kırıklığı ve öz şüphe gibi olumsuz duygular öz yeterlik algısını zayıflatırken; başarıya eşlik eden olumlu duygular bu algıyı güçlendirmektedir (Madigan, 2020; Putwain vd., 2018). Bu noktada bireyin kontrol odağı da devreye girmektedir. İçsel kontrol odaklı bireyler başarıyı kendi çabalarına ve yeteneklerine atfederken, dışsal kontrol odaklı bireyler bunu şans ya da dışsal etkenlerle açıklar. Araştırmalar, içsel kontrol odağına sahip bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Alivernini ve Lucidi, 2019; Weiner, 2018).

Aile desteği, özellikle erken dönemlerde, bireyin öz yeterlik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ailelerinden duygusal ve akademik destek gören öğrenciler, öğrenme sürecine daha güvenle yaklaşmakta ve zorluklar karşısında daha dirençli davranabilmektedirler (Givvin vd., 2019; Silinskas vd., 2020). Ailelerin öğrenme sürecine aktif katılımı, çocuğun öz yeterlik gelişimini doğrudan destekleyen bir unsur olarak görülmektedir.

Ayrıca, bireyin içinde bulunduğu kültürel ve sosyoekonomik çevre de öz yeterlik gelişimini şekillendiren önemli dışsal faktörler arasındadır. Kültürel değerler, bireyin başarıya atfettiği anlamı ve öğrenmeye yaklaşımını etkilerken; sosyoekonomik durum, eğitime erişim fırsatlarını ve öğrenme kaynaklarına ulaşımı belirlemektedir. Düşük sosyoekonomik koşullarda büyüyen bireylerin sınırlı kaynaklar nedeniyle öz yeterlik gelişiminde zorluk yaşayabildikleri bildirilmektedir (Erozkan, 2019; King ve McInerney, 2019).

Sonuç olarak, akademik öz yeterlik bireysel deneyim, sosyal çevre, duygusal tepkiler ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle şekillenen, dinamik ve çok boyutlu bir yapıdır. Bu yapının eğitim politikaları ve uygulamalarıyla desteklenmesi, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, psikolojik dayanıklılıklarını da artıracaktır (Kılıç vd., 2024; Meshkat ve Hosseini, 2015).

### **2.1.3. Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Başarı İlişkisi**

Akademik başarı, yalnızca bireyin bilişsel yeterlikleriyle değil; aynı zamanda duyuşsal faktörlerle de şekillenmektedir. Bu çerçevede, akademik öz yeterlik bireyin akademik performansını doğrudan etkileyen önemli bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir (Kan ve Akbaş, 2005; Schunk ve Pajares, 2005). Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine ilişkin inancıdır. Bu inanç, hem öğrenme sürecine katılımı hem de akademik başarıya yönelik motivasyonu etkilemektedir.

Yüksek akademik öz yeterliğe sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde daha fazla çaba göstermekte, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli davranmakta ve başarıya ulaşmada daha ısrarcı bir tutum sergilemektedirler (Bandura, 1997; Zengin,

2003). Araştırmalar, benzer bilişsel kapasitelere sahip öğrenciler arasında dahi öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak anlamlı başarı farklılıkları olduğunu göstermektedir (Tokinan, 2008). Bu bulgular, bireyin kendine olan inancının, gerçek performansın belirlenmesinde kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Akademik öz yeterliğin gelişiminde etkili olan bireysel başarı deneyimleri, gözlemsel öğrenme, sözel ikna ve duygusal durum gibi faktörler aynı zamanda bu yapının akademik başarıya olan etkisini de açıklamaktadır (Snyder ve Lopez, 2002). Özellikle geçmişte yaşanan başarılar, bireyin gelecekte benzer akademik görevlerde başarılı olabileceğine dair inancını pekiştirerek başarıya yönelik motivasyonu artırmaktadır (Lee, 2005).

Akademik öz yeterlik ile motivasyon arasındaki etkileşim, akademik performansı doğrudan etkileyen bir başka önemli boyuttur. Öz yeterlik düzeyi yüksek öğrenciler, öğrenme sürecine daha aktif katılmakta; bu da öğrenmenin niteliğini artırmakta ve başarıya doğrudan yansımaktadır (Budak, 2003). Aynı zamanda öz yeterlik, başarısızlıkla karşılaşıldığında öğrencilerin sürece bağlılıklarını sürdürmelerini sağlayan bir psikolojik direnç kaynağı işlevi görmektedir (Açıkgöz, 2007).

Akademik öz yeterlik düzeyi, üniversite yaşam kalitesi ve akademik motivasyon ile birlikte öğrencilerin başarısını şekillendiren üç temel yapıdan biri olarak görülmektedir (Alemdağ vd., 2014; Gündoğdu ve Çelebi, 2015). Üniversite ortamında sunulan sosyal ve akademik destek olanakları, öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmekte ve akademik performanslarını doğrudan yükseltmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

Literatürde, akademik öz yeterlik ile başarı arasında istikrarlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu vurgulanmaktadır (Abesha, 2012; Klomegah, 2007; Mills vd., 2007). Öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin öğrenmeye daha fazla enerji ayırdıkları, öğrenme sürecine daha istikrarlı bir şekilde dahil oldukları ve öğrenmeyi daha derinlemesine sürdürdükleri belirtilmektedir (Chowdhury ve Shahabuddin, 2007).

Soyer ve Kırıkkanat'a (2015) göre akademik öz yeterlik; bireyin eğitim sürecinde karşılaştığı zorlukları aşma kapasitesini, öğrenmeye yönelik tutumunu ve başarıya ulaşma potansiyelini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir psikolojik yapıdır. Bu nedenle, akademik başarıyı artırmaya yönelik planlanan müdahale programlarında, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını geliştirecek yapısal ve pedagojik desteklerin sunulması vazgeçilmez bir gerekliliktir.

### **2.3. Akademik Başarı**

Başarı kavramı, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak üzere gerçekleştirdiği bilişsel ve davranışsal etkinliklerin olumlu bir çıktısı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Bu kapsamda akademik başarı; bireyin örgün eğitim sürecinde ulaştığı düzeyi sınav notları, test puanları veya öğretmen gözlemleri gibi ölçütlerle değerlendiren çok boyutlu bir kavramdır (Carter ve Good, 1973; Demirtaş ve Güneş, 2002). Sadece sayısal başarıyı değil, aynı zamanda planlı ve bilinçli bir öğrenme sürecinde sergilenen davranış örüntülerini de içermektedir (Wolman, 1973).

Akademik başarı, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil, aynı zamanda mesleki ve toplumsal yaşama hazırlığını etkileyen kritik bir göstergedir (Arıcı, 2008). Bu bağlamda akademik başarı; toplumsal prestij, aile beklentileri ve bireysel hedefler açısından da büyük önem taşır (Arıcı, 2007). Bilişsel kapasitenin yanı sıra, kişilik özellikleri, duyuşsal süreçler ve çevresel etmenlerin de başarı üzerinde belirleyici olduğu pek çok çalışmayla ortaya konmuştur (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003a; Laidra vd., 2007; Poropat, 2009).

İçsel faktörler arasında özyeterlik, motivasyon, benlik saygısı, ders çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısı gibi değişkenlerin akademik performans üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir (Bozanoğlu, 2005; Dadlı, 2015; Klomegah, 2007). Daha önceki bölümlerde ele alındığı gibi, öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, akademik görevlerde daha kararlı, dirençli ve stratejik bir tutum sergileyebilmekte; bu durum da başarıya ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır.

Çevresel faktörler de akademik başarı üzerinde belirgin etkiye sahiptir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn tutumları, okul iklimi, öğretmen nitelikleri ve okul

yöneticilerinin liderlik biçimi gibi faktörler, öğrencinin eğitim sürecini dolaylı yollardan etkileyebilmektedir (Dağdelen, 2013; Özer ve Anıl, 2011; Polat, 2009). Bu etkenler, özellikle öğrencinin evdeki çalışma koşulları, eğitim materyallerine erişimi ve öğretmen öğrenci ilişkileri gibi unsurlarla birlikte ele alındığında başarıya doğrudan katkı sunmaktadır (Howie ve Pieteron, 2001; Wang, 2004).

Akademik başarıya ulaşan bireylerde ortak bazı kişisel özellikler göze çarpmaktadır: zaman yönetimi becerisi, öz eleştiri yapabilme yetisi, başarısızlık karşısında yılmama, kararlılık ve özdenetim gibi bireysel tutumlar akademik başarıyla pozitif yönde ilişkilendirilmiştir (Baltaş, 1997; Davaslıgil, 1990; Köse, 1998).

Fiziksel etkinliklerin akademik başarıya etkisi ise çift yönlüdür. Bir yandan fiziksel aktivitenin zihinsel performansı ve sosyal uyumu destekleyerek akademik gelişime katkı sunduğu; diğer yandan ise yoğun fiziksel etkinliğin zaman yönetimi üzerinde baskı yaratarak akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Cheung vd., 2004; Gür ve Küçükkoğlu, 1992).

Son olarak, akademik başarı yalnızca bireysel performansın bir göstergesi değil; aynı zamanda bireyin toplum içinde üstleneceği roller açısından da anlam taşır. Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, sadece başarılı öğrenciler değil; aynı zamanda sorumluluk sahibi, donanımlı ve toplumsal değerlere uyumlu bireyler yetiştirmektir (Güngör, 2000). Bu nedenle akademik başarı, bireyin yalnızca kendi geleceğine değil, yaşadığı topluma katkı potansiyeline de işaret etmektedir.

### **2.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Üniversite eğitimi, bireyin akademik ve mesleki kimliğini şekillendirdiği, yaşam boyu sürecek kariyer yolculuğunun temelini atıldığı kritik bir dönemdir. Bu süreçte öğrencilerin akademik başarılarını belirleyen çok sayıda içsel ve dışsal faktör söz konusudur. Akademik başarı yalnızca bireysel çaba ya da bilişsel yeterlilikle değil, aynı zamanda psikolojik, toplumsal, ekonomik ve çevresel etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Alkan ve Kurt, 1998; Özbay, 1997).

Bireysel düzeyde zihinsel kapasite, duygusal denge, devamsızlık düzeyi ve motivasyon, akademik performansı etkileyen başlıca unsurlar arasında yer alır. Özellikle devamsızlık, öğrencinin yalnızca derslerden uzak kalmasıyla değil, aynı zamanda sosyal bağlarının ve psikolojik bağlılığının zayıflamasıyla da başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Silah, 2003; Tüknüklü vd., 2001). Öğrenme sürecinin etkinliği ise bireyin aile ortamı, çalışma koşulları, öğretim materyallerine erişimi ve okulun fiziksel altyapısı gibi çevresel etmenlerle yakından ilişkilidir (Bacanlı, 2005; Demirtaş, 2010).

Aile, akademik başarı üzerinde en belirleyici sosyal çevre faktörlerinden biridir. Ebeveynlerin eğitim durumu, sosyoekonomik düzeyleri, ev ortamındaki destekleyici yapı ve çocuğa olan ilgileri, öğrencinin akademik motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Başaran ve Koç, 2000; Sarıer, 2010). Özellikle bireysel bir çalışma alanına ve yeterli eğitim kaynaklarına sahip olmak, akademik performansı artıran önemli unsurlardandır (Dönmez, 2004; Smits, 2007).

Demografik değişkenler arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim alma gibi faktörler, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirgin etkilere sahiptir (Altun ve Çakan, 2007; OECD, 2007). Özellikle nitelikli okul öncesi eğitimin, ilköğretim düzeyindeki başarıları öngörmeye önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Micazkadioğlu ve Berument, 2011).

Bununla birlikte, öğretmen faktörü de başarıyı etkileyen önemli bir bileşendir. Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, öğretim süreçlerine yaklaşımları, deneyim düzeyleri ve mesleki formasyonları, öğrencilerin akademik gelişiminde kritik rol oynamaktadır (Fetler, 2001; McCoy ve Leah, 2005). Öğretmen niteliği, eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan şekillendiren faktörlerdendir (Clark, 1980).

Sonuç olarak, akademik başarı bireysel özelliklerden sosyal çevreye, öğretmen niteliğinden aile yapısına kadar pek çok bileşenin etkileşimiyle şekillenen çok katmanlı bir olgudur. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının akademik başarıyı destekleyici stratejiler geliştirirken yalnızca bireysel performansa odaklanmaları yeterli değildir. Öğrencinin içinde bulunduğu tüm sosyal bağlar ve eğitim sistemi

olanakları da bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmelidir (Mishra, 2020; O'Shea, 2015; Tang, 2012).

#### **2.4. Zaman Yönetimi ve Öz Yeterliğin Akademik Başarıya Etkisi**

Akademik başarı, yalnızca bilişsel yeterliklere değil aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal becerilere de dayalı olarak şekillenmektedir (Kan ve Akbaş, 2005). Bu çerçevede, zaman yönetimi ve öz yeterlik, öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen birbirini tamamlayan iki temel yapı olarak öne çıkmaktadır. Zaman yönetimi, bireyin sahip olduğu zamanı etkili ve verimli bir şekilde planlama ve kullanma becerisidir. Etkili zaman yönetimi, öğrencilerin akademik sorumluluklarını düzenli biçimde yürütmelerine, stres düzeylerini düşürmelerine ve öğrenme süreçlerini daha yapısal hale getirmelerine katkı sağlamaktadır (Britton ve Tesser, 1991; Misra ve McKean, 2000).

Buna paralel olarak, öz yeterlik ise bireyin belirli bir akademik görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). Yüksek akademik öz yeterliğe sahip bireyler, akademik zorluklar karşısında daha fazla çaba harcamakta, öğrenmeye daha yüksek motivasyonla katılmakta ve başarısızlık durumlarında süreci sürdürme konusunda daha dirençli davranmaktadırlar (Zimmerman ve Schunk, 2011; Gore, 2006).

Zaman yönetimi ve öz yeterlik kavramları arasında çift yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Zamanını etkili planlayan bireylerin, bu düzenlilik sayesinde özgüvenlerinin arttığı ve öz yeterlik düzeylerinin güçlendiği saptanmıştır (Claessens vd., 2007). Öte yandan, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler, zamanı daha bilinçli ve hedef odaklı kullanma eğilimindedirler (Steel, 2007). Bu karşılıklı ilişki, iki becerinin birbirini pekiştiren yapılar olduğunu göstermektedir.

Ayrıca yapılan araştırmalar, zaman yönetimi becerileri ile öz yeterlik algısının yalnızca akademik başarı üzerinde değil; aynı zamanda bireyin yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılığı ve genel iyilik halini destekleyici etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Hafner ve Stock, 2010; Nonis ve Hudson, 2010). Bu iki becerinin birlikte gelişimi, öğrencilerin akademik yüklerini dengelemelerini, motivasyonlarını

südürmelerini ve hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumları, öğrencilerin hem zaman yönetimi hem de öz yeterlik becerilerini geliştirmeye yönelik sistemli ve yapılandırılmış programlar sunmalıdır (Elias vd., 2011; Gül vd., 2023; Liu vd., 2024).

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ilişkin bilgiler bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim görmekte olan katılımcıların zaman yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin akademik başarılarının üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiyedeki Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) önerdiği yöntem esas alınmıştır. Türkiye'deki Spor Bilimleri Fakültelerinde toplamda yaklaşık 100.000 öğrencinin bulunduğu varsayılmaktadır. Bu doğrultuda, %5 örneklem hatası ile güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi için en az 383 öğrenciye ulaşılması gerekmektedir. Bu araştırmada ise toplam 428 öğrenciye ulaşılmıştır.

**Tablo 3.1.** Katılımcılara ait demografik bilgiler.

Değişkenler		$\bar{X}$	S.S.
Yaş		21,82	3,03
AGNO		2,94	0,43
		N	%
Cinsiyet	Kadın	206	48,1
	Erkek	222	51,9

**Tablo 3.1. (devamı)**

<b>Bölüm</b>	Beden Eğitimi Öğretmenliği	133	31,1
	Antrenörlük	109	25,5
	Spor Yöneticiliği	108	25,2
	Rekreasyon	78	18,2
<b>Sınıf</b>	1	63	14,7
	2	117	27,3
	3	113	26,4
	4	135	31,5
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	İlkokul	125	29,2
	Ortaokul	80	18,7
	Lise	121	28,3
	Üniversite	102	23,8
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	63	14,7
	Ortaokul	47	11,0
	Lise	181	42,3
	Üniversite	137	32,0
	<b>Toplam</b>	<b>428</b>	<b>100</b>

$\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma.

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcı sayısının 428 olduğu görülmektedir, Katılımcıların %48,1'i kadın, %51,9'u erkektir, Bölüm dağılımında en fazla katılım %31,1 ile Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünden olurken, bunu sırasıyla %25,5 ile Antrenörlük, %25,2 ile Spor Yöneticiliği ve %18,2 ile Rekreasyon bölümleri takip etmiştir. Sınıf düzeyine göre dağılımda, en fazla katılım %31,5 ile 4. sınıf öğrencilerinden olup, bunu %27,3 ile 2. sınıf, %26,4 ile 3. sınıf ve %14,7 ile 1. sınıf öğrencileri izlemiştir. Katılımcıların annelerinin %29,2'si ilkokul, %28,3'ü lise, %23,8'i üniversite ve %18,7'si ortaokul mezunudur, Babaların eğitim durumu incelendiğinde ise %42,3'ü lise, %32'si üniversite, %14,7'si ilkokul ve %11'i ortaokul mezunudur. Katılımcıların yaş ortalaması 21,82 (SS=3,03), AGNO ortalaması ise 2,94 (SS=0,43) olarak belirlenmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden, araştırmacı tarafından çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan, akademik genel not ortalaması (AGNO) bilgilerini forma yazarak bildirmeleri istenmiştir. Uygulama sürecinden önce, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli izinler

alınmıştır. Ayrıca, katılımcılara formu doldurmadan önce araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, verdikleri cevapların gizli tutulacağı ve araştırma süreci boyunca istedikleri zaman herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan çalışmadan çekilebilecekleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada gerekli ölçek izinleri alınmış ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerinin yanında Zaman Yönetimi ve Öz Yeterlik düzeylerinin Akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile kullanılan ölçeklere ilişkin ifadelerin yer aldığı online bir anket formu hazırlanmıştır. Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere uygulandıktan sonra gerekli veriler toplanmıştır. Ölçek formunda yer alan ölçeklere ait ayrıntılı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek üzere 7 adet soruya yer verilmiştir. Bu değişkenler yaş, AGNO cinsiyet, bölüm, sınıf, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu bilgileridir. AGNO bilgisi, katılımcılardan kişisel bilgi formu üzerinde yer alan ilgili alana mevcut not ortalamalarını yazmaları istenerek elde edilmiştir.

#### **3.4.2. Zaman Yönetimi Anketi (ZYA)**

Britton ve Glynn (1986) tarafından üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek, Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçek toplam olarak 27 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. “Zaman planlaması”, “zaman tutumları” ve “zaman harcattırıcılar” alt başlıklarından oluşan anket 5’li likert yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Cevaplar 1=Her zaman 2=Sık sık 3=Bazen 4=Nadiren 5=Hiç ifadelerinden oluşmaktadır. Bu ifadelere 1 ile 5 arasında puan verilmiştir. Bu üç bölümden alınan puanların toplamı, ZYA sonucunu vermektedir. ZYA’dan alınabilecek maksimum puan 135 olup, minimum puan 27’dir. Alay ve Koçak (2002)

tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak bulunmuş ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin yapısal geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğunu göstermektedir

**Tablo 3.2.** Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi anketi alt boyutlarının ortalama puanları, çarpıklık, basıklık ve cronbach's alpha güvenilirlik değerleri.

Alt Boyutlar		Ort	S.S.	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Zaman Yönetimi	Zaman Planlaması	38,80	11,57	,487	-,249	0,90
	Zaman Tutumları	16,05	4,32	-,252	-,622	0,69
	Zaman Harcaticılar	10,96	2,79	,697	,951	0,46

S.S.: Standart Sapma.

Tablo 3.2 incelendiğinde, Zaman Yönetimi Anketi'ne ait alt boyutlar arasında en yüksek ortalama puanın Zaman Planlaması boyutunda (Ort.=38,80) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Zaman Tutumları (Ort.=16,05) ve Zaman Harcaticılar (Ort.=10,96) boyutları takip etmektedir. Güvenirlik düzeylerine bakıldığında, Zaman Planlaması alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri,90 ile yüksek güvenilirliğe sahiptir. Zaman Tutumları boyutu,69 ile kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik gösterirken, Zaman Harcaticılar boyutunun güvenilirlik katsayısı,46 ile düşük güvenilirlik düzeyinde kalmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, tüm alt boyutlarda  $\pm 1$  aralığında yer aldığı ve dağılımın normal sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Skewness ve kurtosis değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olması, dağılımın normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir (Jones, 1969; Kim, 2015).

### 3.4.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ)

Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

yapılmıştır. Tek boyutlu yapıya sahip ölçek, akademik öz yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, “4’lü Likert Tipi Ölçek” (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 28’dir. Elde edilen puanın yüksekliği, bireyin akademik öz yeterlik düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

AÖÖ’nün Türkçeye uyarlama sürecinde Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışmalarında ölçeğin tek boyutlu olduğu ve faktör yüklerinin .500 ile .829 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ayrıca, Jerusalem ve Schwarzer (1981) orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını  $\alpha = .87$ , Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ise Türkçe uyarlamanın Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını  $\alpha = .79$  olarak belirlemişlerdir.

**Tablo 3.3.** Akademik öz yeterlik ölçeği ortalama puanı, çarpıklık, basıklık ve cronbach’s alpha güvenirlik değerleri.

Ölçek	Ort	S.S.	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach’s Alpha
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	11,34	3,31	,851	-,002	0,75

S.S.: Standart Sapma.

Tablo 3.3 incelendiğinde, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği’ne ait ortalama puanın 11,34 olduğu görülmektedir. Çarpıklık değeri 0,851 olup puanların dağılımında pozitif yönde bir asimetri olduğunu göstermektedir. Basıklık değeri -0,002 ile normal dağılıma yakın bir görünüm sergilemektedir (Warsza ve Korczynski, 2015). Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach’s Alpha katsayısına göre ,75 olarak belirlenmiş ve bu değer, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinin ilk aşamasında, ölçeklerden elde edilen puanların dağılımları incelenmiş; çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1$  aralığında bulunarak veri setinin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda

parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Demografik değişkenler (cinsiyet, bölüm, sınıf, anne ve baba eğitim durumu) ile akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi alt boyutları arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla Bağımsız Örneklemeler için T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analiz yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca, akademik başarıyı yordayan değişkenlerin belirlenmesine yönelik olarak basit doğrusal Regresyon Analizleri yapılmıştır.

#### 4. BULGULAR

**Tablo 4.1.** Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	Sd	t	p
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	Kadın	206	11,41	3,41	426	,445	,657
	Erkek	222	11,27	3,21			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; Sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.1'e göre, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=,445; p=,657). Kadın katılımcıların ortalaması 11,41, erkek katılımcıların ortalaması ise 11,27'dir, Elde edilen p>05 olduğundan, akademik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği görülmektedir.

**Tablo 4.2.** Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	Sd	t	p
Zaman Yönetimi Anketi	Zaman Planlaması	Kadın	206	38,10	9,98	426	-1,196	,232
		Erkek	222	39,44	12,92			
	Zaman Tutumları	Kadın	206	16,21	4,57	426	,748	,455
		Erkek	222	15,90	4,07			
	Zaman Harcaticılar	Kadın	206	10,75	2,61	426	-1,520	,129
		Erkek	222	11,16	2,93			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; Sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.2'ye göre, Zaman Yönetimi Anketi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Zaman Planlaması (t=-1,196; p=,232), Zaman Tutumları (t=,748; p=,455) ve Zaman Harcaticılar (t=-1,520; p=,129) alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcıların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, zaman yönetimi becerilerinin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.3.** Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın bölüm değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Bölüm	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Anlamlılık
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	Beden Eğitimi	133	11,41	3,26	4,159	0,006	d<a,b,c
	Öğretmenliği <sup>a</sup>						
	Antrenörlük <sup>b</sup>	109	11,69	3,30			
	Spor	108	11,73	3,41			
	Yöneticiliği <sup>c</sup>						
	Rekreasyon <sup>d</sup>	78	10,19	3,05			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; a, b, c, d: Farklı harfler gruplar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, katılımcıların akademik öz yeterlik puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=4,159; p<0,05). Yapılan post-hoc karşılaştırmalar doğrultusunda, Rekreasyon bölümü öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Rekreasyon bölümü öğrencilerinin akademik yeterlik algılarının diğer bölümlere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bölümler arasında (Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 4.4.** Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın bölüm değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
Zaman Yönetimi Anketi	Zaman Planlaması	Beden Eğitimi	133	38,30	11,57	332	0,802
		Öğretmenliği					
		Antrenörlük	109	38,62	11,84		
		Spor Yöneticiliği	108	38,77	10,98		
		Rekreasyon	78	39,92	12,13		
	Zaman Tutumları	Beden Eğitimi	133	16,16	4,56	2,061	0,105
		Öğretmenliği					
		Antrenörlük	109	16,48	4,02		
		Spor Yöneticiliği	108	16,24	4,36		
		Rekreasyon	78	14,98	4,13		
	Zaman Harcaticılar	Beden Eğitimi	133	10,81	3,03	1,370	0,251
		Öğretmenliği					
Antrenörlük		109	11,38	2,71			
Spor Yöneticiliği		108	10,98	2,77			
	Rekreasyon	78	10,61	2,44			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma.

Tablo 4.4 incelendiğinde, katılımcıların Zaman Yönetimi Anketi alt boyutlarından aldıkları puanların bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ). “Zaman Planlaması” ( $F=0,802$ ;  $p=0,492$ ), “Zaman Tutumları” ( $F=2,061$ ;  $p=0,105$ ) ve “Zaman Harcaticılar” ( $F=1,370$ ;  $p=0,251$ ) alt boyutlarında elde edilen sonuçlara göre, beden eğitimi ve spor alanındaki farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümden bağımsız olarak zaman yönetimi becerilerinin benzer düzeyde geliştiğini göstermektedir.

**Tablo 4.5.** Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Anlamlılık
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	1 <sup>a</sup>	63	12,19	3,65	5,127	0,002	c<a,b; d<a,b
	2 <sup>b</sup>	117	11,99	3,48			
	3 <sup>c</sup>	113	10,92	3,36			
	4 <sup>d</sup>	135	10,73	2,75			

\* $p<0,05$ ;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; a, b, c, d: Farklı harfler gruplar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F=5,127$ ;  $p<0,05$ ). Post-hoc karşılaştırmalar sonucunda, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, akademik öz yeterliğin sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığını göstermekte olup; öğrencilerin akademik süreçler karşısında kendilerine duydukları güvenin ve yeterlik algılarının zamanla zayıflayabileceğine işaret etmektedir.

**Tablo 4.6.** Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
-------	--------------	-------	---	-----------	------	---	---

**Tablo 4.6.(devamı)**

Zaman Yönetimi Anketi	Zaman Planlaması	1	63	42,23	12,35	2,381	0,069
		2	117	38,25	11,63		
		3	113	38,78	11,01		
		4	135	37,68	11,42		
	Zaman Tutumları	1	63	16,06	5,01	0,802	0,493
		2	117	16,54	4,18		
		3	113	15,92	4,50		
		4	135	15,75	3,92		
	Zaman Harcaticılar	1	63	10,77	2,77	1,206	0,307
		2	117	11,36	3,18		
		3	113	10,72	2,43		
		4	135	10,90	2,70		

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma.

Tablo 4.6 incelendiğinde, katılımcıların Zaman Yönetimi Anketi alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Zaman Planlaması alt boyutunda elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlılık sınırına yaklaşmakla birlikte ( $F=2,381$ ;  $p=0,069$ ), anlamlı kabul edilebilecek düzeye ulaşmamıştır. Zaman Tutumları ( $F=0,802$ ;  $p=0,493$ ) ve Zaman Harcaticılar ( $F=1,206$ ;  $p=0,307$ ) alt boyutlarında da sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının sınıf düzeyinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.7.** Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın anne eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S	F	p	Anlamlılık
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	İlkokul <sup>a</sup>	125	11,52	3,17	3,476	0,016	b>c,d
	Ortaokul <sup>b</sup>	80	12,26	3,62			
	Lise <sup>c</sup>	121	10,90	3,06			
	Üniversite <sup>d</sup>	102	10,92	3,38			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; a, b, c, d: Farklı harfler gruplar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir.

Tablo 4.7 incelendiğinde, katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $F=3,476$ ;  $p<0,05$ ). Yapılan post-hoc karşılaştırmalar sonucunda, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik öz yeterlik puanlarının, annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, orta düzeyde eğitim almış annelere sahip bireylerin akademik yeterlik algısının daha güçlü olabileceğini, yüksek eğitim düzeyine sahip annelerde ise beklenti düzeylerinin artmasının birey üzerinde baskı oluşturabileceğini düşündürülebilir.

**Tablo 4.8.** Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın anne eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Anlamlılık
Zaman Yönetimi Anketi	Zaman Planlaması	İlkokul <sup>a</sup>	125	44,42	13,63	19,069	<,001	a>b,d
		Ortaokul <sup>b</sup>	80	39,16	9,90			
		Lise <sup>c</sup>	121	36,80	9,37			
		Üniversite <sup>d</sup>	102	33,99	9,46			
Zaman Yönetimi Anketi	Zaman Tutumları	İlkokul <sup>a</sup>	125	14,79	5,18	6,165	<,001	a<b,d
		Ortaokul <sup>b</sup>	80	17,12	3,75			
		Lise <sup>c</sup>	121	16,09	3,73			
		Üniversite <sup>d</sup>	102	16,69	3,87			
	Zaman Harcaticılar	İlkokul <sup>a</sup>	125	10,57	2,96	1,471	,222	
		Ortaokul <sup>b</sup>	80	11,28	2,85			
		Lise <sup>c</sup>	121	10,93	2,19			
		Üniversite <sup>d</sup>	102	11,22	3,12			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; a, b, c, d: Farklı harfler gruplar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir.

Tablo 4.8 incelendiğinde, zaman yönetimi anketi alt boyutlarından “Zaman Planlaması” ve “Zaman Tutumları” puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (p<,001). Zaman Planlaması boyutunda, annesi ilkokul mezunu olan katılımcılar, ortaokul ve üniversite mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Zaman Tutumları boyutunda ise annesi ilkokul mezunu olan bireyler, ortaokul ve üniversite mezunu gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. Bu durum, düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının zamanı planlama konusunda daha etkin ama zaman algıları açısından daha zayıf olabileceğini düşündürülebilir. Zaman Harcaticılar alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

**Tablo 4.9.** Katılımcıların akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puanın baba eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Anlamlılık
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	İlkokul <sup>a</sup>	63	11,92	3,24	10,158	<,001	b>c,d
	Ortaokul <sup>b</sup>	47	13,48	3,33			
	Lise <sup>c</sup>	181	11,11	3,21			
	Üniversite <sup>d</sup>	137	10,64	3,31			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; a, b, c, d: Farklı harfler gruplar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir.

Tablo 4.9'a göre, katılımcıların akademik öz yeterlik puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir (F=10,158; p<0,001). Ortaokul mezunu babaya sahip katılımcılar ( $\bar{X}$ =13,48), lise ( $\bar{X}$ =11,11) ve üniversite ( $\bar{X}$ =10,64) mezunu babaya sahip katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Bu sonuç, baba eğitim düzeyinin ortaokul olduğu durumda bireylerin akademik öz yeterlik algılarının daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

**Tablo 4.10.** Katılımcıların zaman yönetimi anketi alt boyutlarından alınan ortalama puanın baba eğitim durumu değişkenine göre one-way anova sonuçları.

Ölçek	Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Anlamlılık
Zaman Yönetimi Anketi	Zaman Planlaması	İlkokul <sup>a</sup>	63	46,12	13,90	21,522	<,001	a>c,d; b>d; c>d
		Ortaokul <sup>b</sup>	47	42,82	10,26			
		Lise <sup>c</sup>	181	38,98	11,15			
		Üniversite <sup>d</sup>	137	33,81	8,75			
	Zaman Tutumları	İlkokul <sup>a</sup>	63	14,87	5,43	3,572	,014	a<b
		Ortaokul <sup>b</sup>	47	17,17	4,43			
		Lise <sup>c</sup>	181	15,77	4,19			
		Üniversite <sup>d</sup>	137	16,56	3,70			
	Zaman Harcaticılar	İlkokul <sup>a</sup>	63	10,80	3,24	0,398	,755	
		Ortaokul <sup>b</sup>	47	10,63	3,01			
		Lise <sup>c</sup>	181	11,00	2,46			
		Üniversite <sup>d</sup>	137	10,96	2,91			

\*p<,05;  $\bar{X}$ : Ortalama; S.S.: Standart Sapma; a, b, c, d: Farklı harfler gruplar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir.

Zaman planlaması alt boyutunda anlamlı farklılık vardır ( $F=21,522$ ;  $p<0,001$ ). İlkokul mezunu babaya sahip katılımcılar ( $\bar{X}=46,12$ ), lise ( $\bar{X}=38,98$ ) ve üniversite ( $\bar{X}=33,81$ ) mezunu babaya sahip katılımcılardan; ortaokul mezunu babaya sahip katılımcılar ( $\bar{X}=42,82$ ) üniversite mezunu ( $\bar{X}=33,81$ ) babaya sahip katılımcılardan; lise mezunu ( $\bar{X}=38,98$ ) babaya sahip katılımcılar ise üniversite mezunu ( $\bar{X}=33,81$ ) babaya sahip katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Zaman Tutumları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=3,572$ ;  $p=0,014$ ). Ortaokul mezunu babaya sahip katılımcılar ( $\bar{X}=17,17$ ), ilkokul mezunu babaya sahip katılımcılara ( $\bar{X}=14,87$ ) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Zaman harcatıcılar alt boyutunda ise anlamlı fark yoktur ( $F=0,398$ ;  $p=.755$ )

**Tablo 4.11.** AGNO, akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi alt boyutları arasındaki korelasyon analizleri.

Değişken	1	2	3	4	5
AGNO (1)	1				
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (2)	-,146**	1			
Zaman Planlaması (3)	-,364**	,339**	1		
Zaman Tutumları (4)	,190**	,464**	-,115*	1	
Zaman Harcatıcılar (5)	,047	,031	-,280**	,374**	1

\*\* $p<,01$ ; \* $p<,05$ ; AGNO: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması.

AGNO ile akademik öz yeterlik ile ise zayıf düzeyde negatif ilişki görülmüştür ( $r=-,146$ ,  $p<,01$ ). Zaman planlaması arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-,364$ ,  $p<,01$ ). AGNO ile Zaman Harcatıcılar arasında anlamlı ilişki yoktur ( $r=,047$ ,  $p>,05$ ). Akademik Öz Yeterlik, Zaman Planlaması ( $r=,339$ ,  $p<,001$ ) ve Zaman Tutumları ( $r=,464$ ,  $p<,001$ ) ile anlamlı pozitif; Zaman Harcatıcılar ile ise anlamsız ( $r=,031$ ,  $p>,05$ ). Zaman Planlaması ile Zaman Tutumları arasında zayıf anlamlı negatif

( $r=-,115$ ,  $p<,05$ ), Zaman Planlaması ile Zaman Harcaticılar orta düzeyde anlamlı negatif ( $r=-,280$ ,  $p<,001$ ), Zaman Tutumları ile Zaman Harcaticılar ise orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur ( $r=,374$ ,  $p<,001$ ).

**Tablo 4.12.** Akademik öz yeterlik, zaman planlaması ve zaman tutumlarının AGNO üzerindeki etkisi.

Model	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	3,217	,104	---	30,904	<,001
<b>Akademik Öz Yeterlik Ölçeği</b>					
Zaman Planlaması	-,011	,002	-,285	-5,731	<,001
Zaman Tutumları	,023	,005	,229	4,341	<,001
R=,413	$R^2_{adj}=,170$	$F_{(3,424)}=28,994$	$p=<,001$		
Bağımlı değişken=AGNO			Yöntem=Enter		

\* $p<,05$

Akademik öz yeterlik, zaman planlaması ve zaman tutumlarının AGNO'yu yordamasına yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde modelin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(3,424)=28,994$ ;  $p<,001$ ). Değişkenler birlikte AGNO'daki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır ( $R^2_{adj}=,170$ ). Akademik öz yeterlik ( $\beta=-,155$ ;  $t=-2,786$ ;  $p<,01$ ) ve zaman planlaması ( $\beta=-,285$ ;  $t=-5,731$ ;  $p<,001$ ) AGNO'yu anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Buna karşılık, zaman tutumları ( $\beta=,229$ ;  $t=4,341$ ;  $p<,001$ ) AGNO'yu anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin zaman planlama ve akademik öz yeterlik düzeyleri arttıkça AGNO'nun düştüğünü, ancak olumlu zaman tutumlarının AGNO'yu yükselttiğini göstermektedir.

## 5. TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre kadın ve erkek katılımcıların Akademik Öz Yeterlik puanları karşılaştırıldığında, arada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, cinsiyetin akademik öz yeterlik üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını savunan bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Literatür incelendiğinde Shahid ve arkadaşları (2016), yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinde cinsiyete dayalı bir fark bulamamışlardır. Dumanjug ve arkadaşlarının (2024) bulguları da, akademik öz yeterlik ve akademik başarı üzerinde cinsiyetin etkili olmadığına işaret etmektedir. Bu çalışmalar, akademik öz yeterliğin daha çok kişisel, psikolojik ve çevresel etmenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bunun aksine, konuya farklı bir açıdan yaklaşan çalışmalar da vardır. Mirderikvand (2016), kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Huang'ın (2013) meta-analizine göre ise, sayısal alanlarda erkekler daha yüksek öz yeterlik puanlarına sahipken, dil ve sosyal bilimlerde kadınlar öne çıkmaktadır. Bu farklılıklar, akademik öz yeterliğin sadece cinsiyetle değil disiplin, kültür ve eğitim seviyesi gibi değişkenlerle de ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Zaman Yönetimi Anketi'nin alt boyutları olan Zaman Planlaması, Zaman Tutumları ve Zaman Harcatıcılar üzerinden yapılan değerlendirmede, kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, cinsiyetin zaman yönetimi becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Akyürek (2021), üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinde genel olarak orta seviyede yetkinlik gösterdiğini ve cinsiyete bağlı anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Dalli (2014) de benzer bir bulguyla, cinsiyete göre fark gözlememektedir. Bu tür çalışmalar, zaman yönetimi becerilerinin bireyin alışkanlıkları, çevresel destekleri ve kişisel farkındalığıyla daha yakın ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Ancak, karşıt araştırmalarda bulunmaktadır. Jamrus ve Saman (2021), kadın öğrencilerin zaman yönetiminde erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtirken, Sultana ve Shakur (2022) bunun tersini savunmuştur. Bu çelişkili bulgular,

farklı sosyal yapıların, üniversite türlerinin ya da akademik bölümlerin zaman yönetimi becerilerini şekillendirebileceğini göstermektedir.

Spor bilimleri öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermiştir. Özellikle Rekreasyon bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha düşük puanlar alması dikkat çekmektedir. Bu farklılığın, bölümlerin ders programları, öğretim yöntemleri, mesleki beklentiler ve öğrenci profilleriyle bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bu gözlem, Yıldırım ve Uslu'nun (2023) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Adatepe ve Ünlü (2022) de akademik öz yeterlik düzeylerinin bölüm ve bireysel farklılıklara göre değiştiğini vurgulamışlardır. Doğan ve Durmuş (2021) da spor eğitimi alan öğrencilerde bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğunu rapor etmiştir. Lee ve Kim (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da akademik öz yeterliğin bölüm uyumu ve başarı beklentileriyle pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Şirin ve arkadaşları (2023) da, akademik başarı ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin bölüm ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaşabildiğini ortaya koymuşlardır. Buna karşılık, Koçak ve Canlı (2018), akademik öz yeterlik düzeylerinde bölüm ya da üniversite türüne göre anlamlı bir fark olmadığını, kişisel faktörlerin daha belirleyici olduğunu ileri sürmüştür. Bu durum, akademik öz yeterliğin sadece eğitim ortamından değil, aynı zamanda bireysel özellikler ve sosyal çevreyle birlikte şekillendiğini düşündürmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Zaman Planlaması, Zaman Tutumları ve Zaman Harcaticılar alt boyutları üzerinden yapılan analizlerde, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümleri arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Bu da zaman yönetimi becerilerinin daha çok bireysel yetkinlikler ve alışkanlıklarla bağlantılı olduğuna işaret etmektedir. Ozsoy (2014) ve Bahadır (2018) benzer çalışmalarda, bölümler arası farklılığın anlamlı olmadığını ve zaman yönetimi becerilerinin demografik değişkenlerden bağımsız olarak geliştiğini gözlemlemiştir. Ator ve Ortizo (2024) da bireysel motivasyon ve sportif sorumlulukların bu becerilerde daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ancak, farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz ve Tanır (2024), Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin daha gelişmiş zaman

yönetimi becerilerine sahip olduklarını belirtirken, Dalli ve Pekel (2017) bu farklılıkların ders içeriği ve öğrenci sorumluluğu gibi unsurlarla açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinde sınıf düzeyine göre belirgin bir değişim gözlenmemiştir. Özellikle Zaman Planlaması alt boyutunda anlamlılığa yakın bir fark bulunsa da genel olarak sınıf seviyesi arttıkça bu becerilerin sistematik olarak gelişmediği anlaşılmaktadır. Akyürek (2021), benzer şekilde öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinde orta düzeyde olduklarını ve sınıf seviyelerine bağlı anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Alias ve arkadaşları (2018) ise üniversiteye geçişte öğrencilerin zaman yönetimi konusunda yeterince desteklenmediklerini vurgulamış, bu becerilerin gelişiminin yapısal müdahalelere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Dalli (2014) de spor bilimleri öğrencileriyle yaptığı çalışmada, zaman yönetimi becerilerinin daha çok bireysel alışkanlık ve farkındalıklarla şekillendiğini göstermiştir. Bazı çalışmalar ise sınıf düzeyine bağlı farklılıklara dikkat çekmektedir. Yılmaz ve Tanır (2024), zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyi, bölüm ve akademik başarı ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Kibar ve arkadaşları (2015) ise bu becerilerin demografik faktörlere göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Genel olarak bakıldığında, sınıf düzeyinin zaman yönetimi becerileri üzerinde tek başına belirleyici olmadığı; bireysel destek, öğrenme ortamı ve akademik deneyim gibi unsurların bu becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığı görülmektedir.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri, annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler, lise veya üniversite mezunu annelere sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek öz yeterlik puanları almıştır. Bu durum, yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında daha yüksek beklentiler oluşturmasının, öğrencilerin üzerindeki baskıyı artırarak öz yeterlik algılarını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Adimora, Onyishi ve Helen (2019), ebeveyn katılımının akademik öz yeterlikle ilişkili olduğunu ve aile tutumlarının öğrencilerin özgüvenine etki edebileceğini belirtmiştir. Yee ve arkadaşları (2021) da benzer şekilde, duygusal destek sunan ebeveynlerin çocuklarında daha güçlü akademik benlik algısının geliştiğini bildirmiştir. Buna karşın, bazı araştırmalar bu ilişkiyi doğrulamamaktadır. Literatürde, Satici ve Can (2016), ebeveyn eğitim düzeyinin akademik öz yeterlik üzerinde doğrudan bir

etkisinin olmadığını, daha çok bireysel motivasyon ve akademik deneyimlerin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu farklılıklar, gözlemlenen etkilerin kültürel faktörler ve aile içi iletişim biçimleriyle şekillenebileceğini ortaya koymaktadır.

Zaman yönetimi becerileri incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Özellikle Zaman Planlaması alt boyutunda, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puanları diğer gruplara kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler de üniversite mezunu annelere sahip öğrencilere göre daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgular, daha düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının küçük yaşlardan itibaren günlük yaşam becerilerini daha erken kazandıklarını ve zamanlarını planlama sorumluluğunu daha erken geliştirdiklerini düşündürmektedir. Zaman Tutumları alt boyutunda annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler daha düşük puanlar almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin zamanı algılama ve değerini kavrama konularında içsel farkındalıklarının sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, zaman yönetiminin yalnızca teknik bir beceri değil; aynı zamanda bilişsel ve duygusal yönleri olan bir yapı olduğunu da ortaya koymaktadır. Liu ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, zaman yönetiminin alışkanlıklardan öte bireyin zamanla ilgili inançlarıyla da ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Zaman Harcaticılar boyutunda ise anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Tüm gruplarda benzer ortalamaların gözlemlenmesi, bu davranışların daha çok bireysel özellikler, dikkat dağınıklığı ya da dijital medya kullanımı gibi çağdaş faktörlerle bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Bu durum, Dalli'nin (2014) çalışmasıyla da örtüşmektedir; araştırmada, zaman harcatan alışkanlıkların demografik özelliklerden çok kişisel sorumluluk ve motivasyonla bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Baba eğitim düzeyi incelendiğinde, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin bu değişkene göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Lise, üniversite mezunu babalara sahip öğrencilerin ise daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin başarı beklentilerinin artabileceği ve bunun öğrencilerde baskı oluşturarak öz yeterlik algısını zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Bartlett (2017), öğrencilerin babalarıyla olan ilişkilerinin akademik öz yeterlik üzerinde etkili olabileceğini ve baskıcı tutumların bu algıyı olumsuz yönde

etkileyebileceğini belirtmiştir. Adormeo ve arkadaşları (2024) da baba desteğinin dolaylı yollarla öz yeterliği etkileyebileceğini ifade etmiştir. Öte yandan, baba eğitim düzeyinin etkili olmadığını ileri süren çalışmalar da mevcuttur. Munoz ve Del Picò (2020), baba eğitim durumu ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, anne eğitim düzeyinin daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Mirderikvand (2016) ise öz yeterlik düzeylerinin daha çok bireysel deneyim ve yaşla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu çelişkili bulgular, ebeveyn eğitim düzeyinin etkisinin kültürel yapı, aile içi iletişim tarzı ve bireysel faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Zaman yönetimi becerileri açısından baba eğitim düzeyi değerlendirildiğinde, özellikle Zaman Planlaması ve Zaman Tutumları alt boyutlarında belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. İlkokul ve ortaokul mezunu babalara sahip öğrencilerin Zaman Planlaması puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, bu öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren daha fazla sorumluluk üstlenmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Shakoor ve Yasin (2021), ebeveyn eğitiminin çocukların çalışma alışkanlıkları ve zaman yönetimi becerileri üzerinde dolaylı etkiler yaratabileceğini ifade etmiştir. Zaman Tutumları açısından ortaokul ve üniversite mezunu babalara sahip öğrenciler, diğer gruplara göre zamanı daha olumlu algılamaktadır. Bu bulgu, babaların eğitim seviyesi arttıkça zamanın değerine ilişkin farkındalığın da çocuklara daha etkili biçimde aktarılabilirliğini göstermektedir. Yılmaz ve Tanır (2024), zaman tutumlarının çevresel faktörler ve ebeveyn modellemesiyle şekillendiğini ortaya koymuştur. Buna karşın, Zaman Harcaticılar boyutunda baba eğitim düzeyiyle anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, zaman kaybettirici davranışların bireysel eğilimler, dikkat kontrolü ve dijital alışkanlıklarla daha yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Gayef, Tapan ve Sur (2017) de zaman harcama eğilimlerinin demografik değişkenlerden çok öğrencilerin içsel disiplinleriyle bağlantılı olduğunu bildirmiştir. Akyürek (2021) de zaman harcama davranışlarının bazı durumlarda demografik faktörlerden bağımsız gelişebileceğini ifade etmiştir.

Korelasyon analizine göre, akademik başarı (AGNO), akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. AGNO ile zaman harcaticılar arasında bir ilişki gözlemlenmezken, zaman tutumları arasında pozitif

ancak zaman planlaması arasında orta düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır.. Bu sonuç, yüksek başarıya sahip öğrencilerin zamanı daha esnek kullandığını ya da kısa vadeli performans stratejilerine yöneldiğini düşündürebilir. Mansoor (2025), zaman yönetiminin akademik başarıya doğrudan değil, dolaylı yollardan ilişki olduğunu ifade etmiştir. Alves ve arkadaşları (2024) da bu ilişkinin öğrencilerin öz denetimi ve erteleme alışkanlıklarına bağlı olarak değişebileceğini vurgulamıştır.

Akademik öz yeterlik ile AGNO arasında ise zayıf düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Bu, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin başarılarına her zaman doğrudan yansımayaabileceğini göstermektedir. Ersoy ve Peker (2020), bu durumu öz yeterliğin ancak stratejik çalışma ve motivasyonla desteklendiğinde başarıyı etkileyebileceği şeklinde açıklamıştır. Munoz ve Del Picò (2020) da ebeveyn eğitimi ve önceki eğitim deneyimlerinin öz yeterlikle olan ilişkisini dolaylı yollarla başarıya bağlamaktadır. Öte yandan, akademik öz yeterlik ile zaman planlaması ve zaman tutumları arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, kendine güvenen öğrencilerin zamanı daha etkili planladığını ve zamana karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Güner (2021) ve Liao (2014) da benzer şekilde, yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin zaman yönetiminde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Zaman planlaması ile zaman harcatıcılar arasında negatif zaman tutumları ile zaman harcatıcılar arasında ise pozitif bir bağlantı saptanmıştır. Bu bulgular, zamanı planlayan bireylerin dikkat dağıtıcı unsurlardan daha az etkilendiğini ancak zamanın değerini bilen bireylerin detaycılıkla zaman kaybına da açık olabileceğini düşündürmektedir. Soares ve arkadaşları (2023), olumlu zaman tutumlarının her zaman verimliliğe dönüşmeyebileceğini vurgulamıştır.

Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik öz yeterlik, zaman planlamasının akademik başarı (AGNO) üzerinde anlamlı negatif etkisi olduğu ancak zaman tutumlarının akademik başarı (AGNO)'yı anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Ayrıca değişkenler birlikte AGNO'daki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bulgular, akademik öz yeterliğin AGNO üzerinde anlamlı ancak negatif yönde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yüksek öz yeterliğe sahip olmalarının her zaman yüksek başarıya karşılık gelmediğini düşündürmektedir. Öz yeterliği yüksek öğrenciler, zorlanmadan da başarılı olabileceklerine inandıklarında çalışma disiplininde gevşeme yaşayabilmektedir.

Ersoy ve Peker (2020), bu etkiyi akademik bağıllık ve zaman yönetimi gibi dolaylı faktörlerle açıklamaktadır. Benzer şekilde Brashi (2022) de çevresel ve psikososyal etkenlerin öz yeterliğin başarı üzerindeki etkisini şekillendirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar akademik öz yeterliğin güçlü bir başarı belirleyicisi olduğunu savunmaktadır (Klomegah, 2007; Köseoğlu, 2015; Matovu, 2020). Zaman planlamasının AGNO üzerindeki etkisi incelendiğinde, anlamlı fakat negatif bir yönelim dikkat çekmektedir. Bu bulgular, planlamaya aşırı bağıllığın esneklik kaybına yol açabileceğini ve akademik performansı olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim Brugiavini, Carraro ve Kovacic (2020), aşırı planlamanın performansı sınırlayabileceğini belirtmiştir. Hamdan ve arkadaşları (2015) ise uzun vadeli zaman perspektiflerinin başarıyla daha olumlu etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Buna karşıt olarak, Razali ve arkadaşları (2018) ile Alyami ve arkadaşları (2021), planlı hareket eden öğrencilerin akademik hedeflerine daha kolay ulaştıklarını ileri sürerken, Scott (2012) zaman yönetimi tutumlarının başarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Zaman tutumları açısından elde edilen bulgular ise pozitif ve anlamlı yönde bir etkiye işaret etmektedir. Zamanın değerini bilen ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler taşıyan öğrencilerin akademik başarıya daha yakın oldukları görülmektedir. Bu sonuç, literatürdeki benzer araştırmalarla da desteklenmektedir. Barnett, Melugin ve Hernandez (2018) ile Hong ve Hanafi (2024), geleceğe odaklı zaman tutumlarının başarı üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermiştir. Recinos (2022) ve Wu (2022) ise olumlu zaman algısına sahip öğrencilerin hem akademik performanslarının hem de öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Rudzinska Wojciechowska ve arkadaşları (2021) da zaman perspektiflerinin kişilik ve zekâ gibi faktörlerden bağımsız olarak başarı üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, akademik öz yeterlik, zaman planlaması ve zaman tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkileri anlamlı olmakla birlikte sınırlıdır. Bu etki, öğrencilerin stratejik çalışma alışkanlıkları, motivasyon düzeyleri ve öğrenme stratejileriyle desteklendiğinde daha belirgin hâle gelmektedir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç

Sonuç olarak elde edilen bulgular, cinsiyet değişkenine göre akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bölüm değişkenine göre yapılan analizlerde ise Rekreasyon bölümü öğrencilerinin akademik öz yeterlik puanlarının diğer bölümlere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı, özellikle 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin hem akademik öz yeterlik hem de zaman yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının bazı alt boyutlarda daha yüksek zaman planlaması puanlarına sahip olduğu dikkat çekmiştir. Korelasyon analizine sonuçlarına göre, akademik başarı ile akademik öz yeterlik ve zaman planlaması arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Ancak akademik başarı ve zaman tutumu arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilirken, zaman harcatıcılar arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Regresyon analizleri sonucunda, akademik öz yeterlik ve zaman planlamasının akademik başarı üzerinde negatif, zaman tutumlarının ise pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel yeterliliklerine değil aynı zamanda zaman yönetimi becerilerine ve çevresel faktörlere de bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır.

## 6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, akademik öz yeterlik düzeyi düşük olan bölümlerde, özellikle Rekreasyon bölümünde, öğrencilere yönelik öz yeterliği güçlendirecek eğitim programları, mentorluk sistemleri ve seminerler düzenlenmesi önerilmektedir. Üst sınıf öğrencilerinde öz yeterlik düzeylerinin düşüş eğiliminde olduğu gözlemlendiğinden, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik destekleyici psikolojik danışmanlık hizmetleri ve motivasyon artırıcı etkinlikler sağlanması faydalı olacaktır. Zaman yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark bulunmasa da tüm öğrencilere yönelik zaman yönetimi ve planlama becerilerini geliştiren atölyeler düzenlenmesi yararlı olabilir. Ayrıca, ebeveyn eğitim düzeyinin etkisi dikkate alınarak, özellikle düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarına destek sağlamak amacıyla aile katılımlı eğitim seminerleri yapılması önerilmektedir. Akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenen zaman tutumlarını geliştirmeye yönelik programlar hazırlanmalı ve öğrencilerin zamanı daha etkin kullanmalarına rehberlik edilmelidir.

Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda öz yeterlik ve zaman yönetimi gibi bireysel değişkenlerin yanı sıra sosyal destek, akademik motivasyon ve stres düzeyleri gibi diğer faktörlerin de incelenmesi yararlı olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Abesha, A. G. (2012). Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students [Master's thesis, Edith Cowan University].
- Adams, G. A., & Jex, S. M. (1999). Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain. *Journal of Occupational Health Psychology, 4*(1), 72–77.
- Adatepe, E., & Ünlü, Y. (2022). *Impact of academic self-efficacy on entrepreneurial intention of faculty of sport sciences' students. Asian Journal of Education and Training.*
- Adimora, D. E., Onyishi, C., & Ucheaga, N. H. (2019). *Parental involvement as a correlate of academic self-efficacy of secondary school students.*
- Adormeo, R. A. B., Brao, J. B., & Cubillas, A. U. (2024). *Academic self-efficacy of the College of Education students and their implications to academic workload. International Journal of Scientific and Research Publications.*
- Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). *It's about time: New perspectives and insights on time management. Academy of Management Perspectives, 31*(4), 309–330.
- Akyürek, M. İ. (2021). *Time management skills of university students. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*, 139–147.
- Alay, S., & Koçak, R. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35*, 326–335.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].*
- Alemdağ, E., Yıldız, M., & Öncü, E. (2014). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik öz-yeterlik inançları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(36), 123–135. <https://doi.org/xxxx>
- Alias, A., Noor, N. A. M., Bhkari, N. M., & Ariffin, K. (2018). *Student learning time: A needs analysis for university students' time management skills. Proceedings of RCSTSS.*
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2019). The relationship between school climate, academic self-efficacy, and academic achievement: A multilevel mediation model. *Social Psychology of Education, 22*(3), 589–606.
- Alkan, C., & Kurt, M. (1998). *Özel öğretim yöntemleri: Disiplinlerin öğretim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Altun, S., & Çakan, M. (2008). *Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. İlköğretim Online, 7*(1), 157–173.

- Alves, P. R. S. da S., Soares, A. B., & Jardim, M. E. de M. (2024). Procrastination, time management and self-efficacy among university students.
- Alyami, A., Abdulwahed, A., Azhar, A., Binsaddik, A., & Bafaraj, S. M. (2021). *Impact of time-management on the student's academic performance: A cross-sectional study. Creative Education.*
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği) [Unpublished doctoral dissertation]. *Ankara Üniversitesi.*
- Arıcı, Ş. (2008). *Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeylerine etkisi. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(1), 143–159.*
- Ator, R. M., & Ortizo, G. C. (2024). *Time management practices: Its impact on student athletes' performance. International Journal For Multidisciplinary Research.*
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bahadır, Z. (2018). *Reviewing emotional intelligence levels and time management skills among students of school of physical education and sports. Journal of Education and Learning, 7(4), 114–121.*
- Baltaş, A. (1997). *Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.*
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.*
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.
- Barnett, M. D., Melugin, P., & Hernandez, J. (2018). Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. *Current Psychology, 39, 761–767.*
- Bartlett, B. (2017). Examining the possible relationship between helicopter parenting, academic self-efficacy, and perceived academic control in a university context.
- Başak, M., Uzun, L., & Arslan, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 45–53.*
- Başaran, S., & Koç, F. (2000). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model.* Ankara: MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Bliss, E. C. (1976). *Getting things done: The ABCs of time management.* New York: Scribner.

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? Educational Psychology Review, 15(1), 1–40.* <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brashi, A. (2022). *Self-Efficacy in the Prediction of GPA and Academic Computer Use in Undergraduate Translation Students at a Saudi University. Frontiers in Psychology.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865581>
- Bridges, R. A. (2001). *The relationship of time management and academic performance in a sample of college students. Journal of Student Affairs Research and Practice, 38(2), 128–137.*
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). *Effects of time-management practices on college grades. Journal of Educational Psychology, 83(3), 405–410.*
- Brugiavini, A., Carraro, C., & Kovacic, M. (2020). *Academic achievements: the effects of excess time to degree on GPA. Education Economics, 28, 46–66.*
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.*
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi.*
- Carter, V., & Good, E. (1973). *Dictionary of education (4th ed.). New York: McGraw Hill Book Company.*
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). *Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal samples. Journal of Research in Personality, 37, 319–338.*
- Chaplain, R. P. (2000). *Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. Educational Studies, 26(2), 177–190.*
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). *Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93(1), 55–64.*
- Cheung, C. K., Kwok, S. T., & Siu-Tong, C. (2004). *Physical activity and academic achievement. Adolescence, 39(154), 251–268.*
- Chowdhury, M. S., & Shahabuddin, A. M. (2007). *Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh college students. College Quarterly, 10(1), 1–9.*
- Chung, H., & Elias, M. (1996). *Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. American Journal of Community Psychology, 24, 771–784.*
- Cihan, B. (2014). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 25–31.*
- Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). *A review of the time management literature. Personnel Review, 36(2), 255–276.*
- Clark, D. L. (1980). *Why do some urban schools succeed? An analysis of research development and evaluative reports on exceptional urban elementary schools. Phi Delta Kappan.*

- Collie, R. J., Martin, A. J., & Ginns, P. (2019). *Academic motivation in school: How the external environment and self-efficacy interact. Journal of Educational Psychology, 111(5), 1107–1122.*
- Covey, S. R. (1995). *First things first: To live, to love, to learn, to leave a legacy. New York: Simon & Schuster.*
- Crocker, P. R. E. (2007). *Self-concept and self-efficacy in university students: A closer look at academic performance. Journal of Applied Sport Psychology, 19(3), 325–339.*
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.*
- Çobanoğlu Ateş, G.,& Köse, M. F. (2023). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının barınma ortamı ve diğer değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 48(215), 1–20.*
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.*
- Dalli, M. (2014). *The university students' time management skills in terms of their academic life satisfaction and academic achievement levels. Educational Research Review, 9, 1090–1096.*
- Dallı, M.,& Pekel, A. (2017). *Spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek zaman algı düzeyleri ile zaman yönetimi davranışlarının bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. Journal of Human Sciences, 14(2), 1420–1434.*
- Davaslıgil, Ü. (1990). *Üstün çocuklar. Yaşadıkça Eğitim, 13, 17–22.*
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.*
- Demirtaş, H.,& Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Demirtaş, Z. (2010). *Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 35, 158–169.*
- Demirtaş, Z.,& Özer, N. (2007). *Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki: Eğitim fakültesi örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52, 593–616.*
- Diseth, Å. (2011). *Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. Learning and Individual Differences, 21(2), 191–195.*
- Doğan, I.,& Durmuş, G. (2021). *Investigation of the relationship between academic self-concept and academic self-efficacy of university students receiving sports education. Journal of Educational Issues.*
- Doğan, N.,& Barış, F. (2010). *Tutum, değer ve öz yeterlik değişkenlerinin TIMSS sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1(1), 44–50.*

- Dumanjug, H., Serato, J., Vicente, M. K., Panaguiton, J., & Recto, Z. S. (2024). *Exploring gender differences in self-efficacy and academic performance among college students*. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*.
- Dönmez, B. (2004). *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi*. In C. Özden (Ed.), *Sınıf yönetimi*(pp. xx–xx). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies [Unpublished doctoral dissertation]*. Wayne State University.
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eilam, B.,& Aharon, I. (2003). *Students' planning in the process of self-regulated learning*. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304–334.
- Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin zaman yönetimi becerilerinin kaygı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(3), 656–663.
- Eldeleklioğlu, J. (2008). Üniversite öğrencilerinde zaman yönetimi becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 577–593.
- Elias, H., Mustaf, S. M. S., Roslan, S., & Noah, S. M. (2011). *Motivational predictors of academic performance in end year examination*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1179–1188. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.11.352>
- Erdem, R.,& Kaya, S. (1998). *Zaman yönetimi*. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 7(2), 99–120.
- Erozkan, A. (2019). *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic study*. *Education and Science*, 44(197), 325–346.
- Ersoy, N.,& Peker, M. (2020). *The relationship between self-efficacy and GPA: The roles of academic engagement and time management*.
- Fetler, M. (2001). Student mathematics achievement test scores, dropout rates, and teacher characteristics. *Teacher Education Quarterly*, 28, 151–168.
- Francis-Smythe, J. A.,& Robertson, I. T. (1999). *On the relationship between time management and time estimation*. *British Journal of Psychology*, 90, 333–347.
- Fry, R. (2001). *Zaman nasıl yönetilir?* (F. Kurtulmuş, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). *The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance*. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233–249.
- Gayef, A., Tapan, B., & Sur, H. (2017). *Relationship Between Time Management Skills and Academic Achievement of The Students in Vocational School of Health Services*.
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2019). *Predicting early academic achievement: The role of parents' and teachers' beliefs and behaviors*. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 175–186.

- Gore, P. A. (2006). *Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies*. *Journal of Career Assessment*, 14, 92–115.
- Greene, B. (1969). *Managing your time of life*. New York: McGraw-Hill.
- Gruber, H. E., & Davis, S. N. (1988). *Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 243–270). Cambridge University Press.
- Gül, M., Golmohammadi, H., Pashaie, S., & Tuncer, M. (2023). *Analyzing the relationship between individual time management skills and business attitude of sports science students*. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 102(1), 58–69. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2024-0005>
- Güleç, S., Bağçeli Kahraman, P., & Onur Sezer, O. (2013). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1–16.
- Gümüş, A. (2021). *Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği*. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 4(1), 1–12.
- Gümüşgül, O. (2013). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ve Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi anlayışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Gündoğdu, C., & Çelebi, E. (2015). *Examining the academic achievement of sports sciences faculty students: The case of Fırat University*. *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Issue 3, 24–34.
- Güner, Ü. Ç. (2021). The relationship between time management, self-efficacy and academic success levels of nursing and midwifery students.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (3. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gür, H., & Küçüköğlü, A. (1992). *Sporun sosyal ve akademik başarıya etkisi*. *Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 37–43.
- Güçlü, N. (2001). *Zaman yönetimi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87–106.
- Hafner, A., & Stock, A. (2010). *Time management training and perceived control of time at work*. *The Journal of Psychology*, 144(5), 429–447.
- Hamdan, A., Nasir, R., Khairudin, R., & Sulaiman, W. (2015). Academic achievement: it is not how smart you are, but how you cope with your life and manage your time. *The Journal of Social Sciences Research*, 8, 1535–1547.
- Hechenleitner-Carvallo, M. I., Jerez-Salinas, A. A., & Pérez-Villalobos, C. (2019). *Academic self-efficacy among health care undergraduate students in a Chilean university*. *Revista Médica de Chile*, 147(7), 914–921.

- Hong, S., & Hanafi, Z. (2024). *Understanding time perspective's influence on academic burnout and achievement in Chinese undergraduates*. *Scientific Reports*.
- Howie, S. J., & Pietersen, J. J. (2001). *Mathematics literacy of final year students: South African realities*. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7–25.
- Huang, C. (2013). *Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis*. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1–35.
- Huang, C. (2021). *Achievement goals and academic self-efficacy: Meta-analyses and integrative review*. *Educational Psychology Review*, 33, 583–614.
- İleri, M. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
- İşcan, Z. (2008). *Zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıya etkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 437–458.
- Jamrus, F. N., & Saman, F. I. (2021). *A quantitative exploration of time management skills and academic achievement*. *ICAMET Conference Proceedings*.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). *Freedom and constraint in creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 202–219). *Cambridge University Press*.
- Jones, T. (1969). *Skewness and kurtosis as criteria of normality in observed frequency distributions*. *Journal of Sedimentary Research*, 39, 1622–1627.
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). *Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58–66.
- Karakoç, N. (1990). *İşletmelerde etkenliği belirleyen bir kaynak: Yönetimsel zaman*. *Verimlilik Dergisi*, 2, 49–55.
- Karaoğlu, B. (2015). *Spor bilimleri öğrencilerinin zaman yönetimi davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. *Uluslararası Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 45–59.
- Karasar, N., 2009. *Bilimsel araştırma yöntemi*. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use* [Unpublished doctoral dissertation]. *University of Colorado, Denver*.
- Kaya, H., Kaya, N., Palloş, A. Ö., & Küçük, L. (2012). *Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey*. *Nurse Education in Practice*, 12, 284–288.
- Kağan, M. (2009). *Akademik erteleme davranışı, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 297–318.
- Kelly, W. E. (2002). *No time to worry: The relationship between worry, time structure, and time management*. *Personality and Individual Differences*, 33(5), 881–895.

- Kibar, B., Fidan, Y., & Yıldiran, C. (2015). *The relation between academic successes and time management of university students: Karabük University. BMIJ, 2(2).*
- Kilci, A. K. (2019). *Dijital Spor Oyunları Motivasyon Ölçeği (DSOMÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences, 6(1), 6–18.*
- Kilci, A. K., & Göktaş, Z. (2018). *Sosyal medya kullanımının spor kanalları izlenmesi üzerindeki etkisi ve kanal seçimindeki rolü. Social Sciences Studies Journal, 4(18), 1888–1903.*
- Kim, N. (2015). *Tests based on skewness and kurtosis for multivariate normality. Communications for Statistical Applications and Methods, 22(4), 361–375.*
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2019). *Cultural factors in academic achievement. Contemporary Educational Psychology, 58, 271–283.*
- Klomegah, R. (2007). *Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. College Student Journal, 41, 407–415.*
- Klomegah, R. Y. (2007). *Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. College Student Journal, 41(2), 407–415.*
- Koch, R. (1998). *The 80/20 principle: The secret of achieving more with less. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.*
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). *Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences, 25, 67–72.*
- Koçak, Ç. V., & Canlı, U. (2018). *Investigation of academic self-efficacy of university students in the sports area. Journal of Education and Training, 5, 56–62.*
- Köse, B., & Uzun, M. (2019). *Spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin zaman yönetimi davranışları. Türkiye Spor Bilimleri Dergisi, 3(2), 82–87.*
- Köse, R. (1998). *Effects of gender differences and achievement orientations on academic preference and acquisition. Eğitim ve Bilim, 22(107), 36–43.*
- Köseoğlu, Y. (2015). *Self-efficacy and academic achievement – A case from Turkey. Journal of Education and Practice, 6(29), 131–141.*
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). *Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. Personality and Individual Differences, 42(3), 441–451.*
- Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life. New York: Signet.*
- Lee, G.-Y., & Kim, A.-C. (2016). *The relationships of academic self-efficacy, outcome expectation, and department-adaptation of students majoring in sports. Journal of Digital Convergence, 14(2), 509–517.*
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology. Sage Publications.*
- Liao, X. (2014). *Relations between college students' time management tendency and academic self-efficacy.*

- Liu, D., Zhou, S., Lu, X., & Yang, G. (2024). *Optimizing learning: A meta-analysis of time management strategies in university education*. PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2022). *Observational learning and self-efficacy: Exploring the mechanisms in the academic context*. *Learning and Individual Differences*, 92, 102092.
- Macan, T. H. (1994). *Time management: Test of a process model*. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391.
- Madigan, D. J. (2020). *A meta-analysis of the relationship between academic self-efficacy and academic performance in online learning environments*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 245–258.
- management behaviours of the students in the Faculties of Sports Sciences by certain variables. *Journal of New Results in Science*, 14, 1420–1434.
- Mansoor, H. I. (2025). The relationship between time management skills and the academic performance of nursing students at University of Kerbala, Iraq.
- <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401> Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). *Improving self-efficacy and motivation*. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227.
- Mathur, M., Kaur, M., Singh, H., Mathur, N., Verma, A., & Patyal, A. (2021). *Time management skills: Early sensitization among first-year medical undergraduates*. *AU Journal of Medical Sciences and Research*, 3(1), 41–45. [https://doi.org/10.25259/AUJMSR\\_14\\_2021](https://doi.org/10.25259/AUJMSR_14_2021)
- Matovu, M. (2020). *Academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students: An antecedent to academic success*. *European Journal of Education Studies*, <https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.3005>
- McCoy, P., & Leah, P. (2005). *Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth-grade algebra*. *Journal of Educational Research*, 98, 131–139.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.
- Meshkat, M., & Hosseini, S.M. (2015). *The Relationship between Academic Self-Concept and Learning English in High School Students*. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5, 383.
- Micazkadioğlu, İ. İ. (2000). The effects of day care experience on children's social competence and academic achievement: A longitudinal study [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy [Unpublished doctoral dissertation]*. University of Cincinnati.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). *Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation*. *Language Learning*, 57(3), 417–442.
- Mirderikvand, F. (2016). The relationship between academic self-efficacy with level of education, age and sex in Lorestan University students.

- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41–51.7
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrback, K. R., & Mack, D. E. (2000). *The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280–294.
- Mousavi-Nasab, S., & Nezhad, M. S. (2020). Comparison of academic motivation, academic self-efficacy, and optimism among first- and fifth-year professional doctorate students.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38.
- Munoz, R. G., & Del Picò, N. V. (2020). *Academic self-concept in university students: Their association with parents' educational level and previous experience in higher education.*
- Munoz, R. G., & Del Picò, N. V. (2020). *Academic self-concept in university students: Their association with parents' educational level and previous experience in higher education.* Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal).
- Nonis, S. A., Logan, L. B., & Goodwin, S. A. (2005). *College students' academic performance and their time use: Further evidence. College Student Journal*, 39(2), 329–338.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). *Performance of college students: Impact of study time and study habits. Journal of Education for Business*, 85(4), 229–238.
- Nzabihimana, D., Nizeyimana, G., & Ndagijimana, J. B. (2024). *Exploring the academic self-efficacy of the first-year student teachers of University of Rwanda-College of Education (UR-CE). African Journal of Empirical Research.*
- OECD. (2007). *Science competencies for tomorrow's world – Volume 1: Analysis. Paris: OECD Publications.*
- O’Shea, S. (2015). Avoiding the manufacture of ‘sameness’: First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- Ozsoy, D. (2014). *University students' in the examination of skills and attitudes of time management.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152, 358–361.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.* Retrieved March 12, 2009, from
- Passig, D. (2002). *The melionation as a high order cognitive skill of future intelligence.* Retrieved from

- Passig, D. (2005). *Future-time-span as a cognitive skill in future studies*. *Futures Research Quarterly*, 19(4), 27–47.
- Pepe, K., & Bozkurt, I. (2018). *Investigation on the effects of time management styles on students studying sports sciences and academic success*. *European Journal of Education Studies*. <https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.1415>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Polat, S. (2009). *Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi*. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46–61.
- Poropat, E. A. (2009). *A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance*. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). *Reciprocal relations between students' academic buoyancy and test anxiety*. *Learning and Individual Differences*, 66, 54–62.
- Razali, S. N., Rusiman, M. S., Gan, W., & Arbin, N. (2018). *The impact of time management on students' academic achievement*. *Journal of Physics: Conference Series*, 995.
- Recinos, A. E. (2022). *Time perspective as mediator of the relationship between parenting and academic success among emerging adults*.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes?* *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rudzinska Wojciechowska, J., Wojciechowski, J., & Stolarski, M. (2021). *Do time perspectives predict school performance beyond intelligence and personality?* *Personality and Individual Differences*, 172, 110594.
- Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). *Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience*. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 11, 2422–2427.
- Saral, Ş. (1993). *Özel Trabzon Ata Koleji öğrencilerinin uyum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. *Karadeniz Teknik Üniversitesi*.
- Sarier, Y. (2010). *Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi*. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107–129.
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). *Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables*. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874–1880.
- Schunk, D. H. (1989). *Self-efficacy and academic behaviors*. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective (6th ed.)*. Boston: Pearson.

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego, CA: Academic Press.
- Scott, J. (2012). A comparison of attitudes towards time management, usage of time, and self-expression by high-performing and low-performing students at Brigham Young University.
- Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik öz yeterliğin rolü. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31–44.
- Sezen, A. (2013). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1–18.
- Shahid, R., Jabeen, N., & Ansari, N. (2016). *Academic self-concept and academic achievement among undergraduates in universities of Pakistan: A gender perspective*.
- Shakoor, R. A., & Yasin, A. (2021). *How parents' education effects study habits of students at university level*. *Educational Research and Innovation*.
- Sharp, C. (2002). *Study support and the development of self-regulated learner*. *Educational Research*, 44(1), 29–42.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasındaki süreksiz durumluluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102–115.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2020). *Maternal homework assistance and students' academic achievement: A longitudinal perspective*. *Learning and Instruction*, 67, 101304.
- Smith, H. W. (2002). *Hayatı ve zamanı yönetmenin 10 doğal yasası*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Smits, J. (2007). Parents' investments in children's education in Morocco, Algeria, Tunisia, Egypt and Syria. Retrieved June 27, 2014, from
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.
- Soares, A. B., Ribeiro, R., Alves, P., de Melo Jardim, M. E., & de Medeiros, C. A. C. (2023). Time management: what do university students think about it?
- Soares, A. B., Ribeiro, R., Alves, P., de Melo Jardim, M. E., & de Medeiros, C. A. C. (2023). *Time management: what do university students think about it? Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Soyer, M., & Kırıkkanat, B. (2015). Undergraduates' achievement goal orientations, academic self-efficacy and hope as the predictors of their learning approaches. *European Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.8.1.99>

- Stage, F. K. (1996). *Setting the context: Psychological theories of learning. Journal of College Student Development, 37(2), 227–235.*
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133(1), 65–94.*
- Strelnieks, M. (2005). *The relationship of students' domain specific self-concepts and self-efficacy to academic performance [Unpublished doctoral dissertation]. Marquette University.*
- Sugötüren, M., Ballı, Ö. M., & Gökçe, H. (2011). *Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi davranışları. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9(3), 91–96.*
- Sugötüren, S., Mülazımoğlu Ballı, Ö., & Gökçe, E. (2011). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 215–236.*
- Sultana, N., & Shakur, N. (2022). *Gender-based comparative study of time management skills at university level. International Research Journal of Education and Innovation.*
- Şirin, T., Şirin, Y. E., & Aydın, Ö. (2023). *Investigation effects of self-efficacy levels of athlete students on academic achievement by logistic regression. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi.*
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2021). *I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. Higher Education Research & Development, 40(4), 706–720.*
- Tang, S. (2012). *Family educational involvement and social capital: Potential pathways to educational success for students of immigrant families. [Doktora Tezi].*
- Tanrıöğen, A., & İşcan, S. (2009). *Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement. Eurasian Journal of Educational Research, 35, 93–108.*
- Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). *What do we know about creativity? In R. J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives (pp. 429–440). Cambridge University Press.*
- TDK. (2018). *Türkçe sözlük.*
- Tektaş, M., & Tektaş, N. (2010). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 221–229.*
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press.*
- Tokinan, B. Ö. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.*
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives (pp. 43–75). Cambridge University Press.*

- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). *A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students*. *Higher Education*, 32(2), 199–215.
- Tüknüklü, A., Zoroğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27, 417–441.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük (11. baskı)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ullah, N. (2015). *The impacts of time management on the student's academic achievement: A survey of students in the faculty of agriculture of Gomal University*. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 2016. <https://doi.org/10.4172/2223-5833.1000194>
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2019). *Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study*. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 91–103.
- Uyar, M., & Sunay, H. (2009). *Türkiye'de spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi*. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 154–165.
- Ünal, A. (2021). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. *Spor Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 104–117.
- Wang, D. B. (2004). *Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students*. *International Journal of Educational Research*, 41, 40–54.
- Warsza, Z., & Korczynski, M. (2015). *Statistical properties of skewness and kurtosis of small samples from normal and two other populations*. In 2015 Modern Problems of Radio Engineering, Telecommunications and Computer Science (TCSET)(pp. 293–301).
- Weiner, B. (2018). *The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone*. *Motivation Science*, 4(1), 4–14.
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis [Unpublished doctoral dissertation]*. Baylor University.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Company.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Wu, Z. (2022). *Time perspective in relation to academic performance and subjective well-being among Chinese adolescents*. *International Journal of Social Science and Humanity*.
- Yang, C., & Singh, S. S. B. (2024). *The influence of student self-management on academic achievement among students in China*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i10/23451>

- Yaşar, O. M., & Sunay, H. (2018). *Futbol antrenörlerinin iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. Journal of Human Sciences, 15(2), 952–969.*
- Yee, K. T., Fitriana, M., Ching, S. S., Govindasamy, V., & Meng, C. H. (2021). *Influence of parental income and encouragement on academic self-efficacy and achievement among Malaysian university students.*
- Yusof, N. M., Kadir, S. A., & Yusof, A. A. (2020). *Time management practice and academic achievement among students in a Malaysian university. Asian Journal of University Education, 16(2), 141–149.*
- Yıldırım, M., & Uslu, S. (2023). *The investigation of self-efficacy levels among faculty of sports students in terms of some variables. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi.*
- Yıldız, M., Kirtepe, A., & Baydili, K. (2021). *Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Zaman Yönetim Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 23(1), 55-70.*
- Yılmaz, T., & Tanır, H. (2024). *Time management skills of sports sciences faculty students in a state university during distance learning. Слобожанський науково-спортивний вісник.*
- Zarzycka, A., Szczygieł, D., & Najderska, M. (2021). *Procrastination and time management in academic settings: The mediating role of emotion regulation. Current Psychology, 40, 6166–6175.*
- Zengin, U. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. *Dokuz Eylül Üniversitesi.*
- Zhao, Y., Kong, F., & Wang, Y. (2021). *Self-efficacy and academic achievement: The mediating role of academic engagement. Current Psychology, 40, 3703–3712.*
- Zhou, M., & Yu, M. (2021). *Academic self-efficacy and resilience as predictors of students' academic achievement during COVID-19. Psychology in the Schools, 58(6), 1119–1132.*
- Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82–91.*
- Zusho, A., & Pintrich, P. R. (2003). *Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. International Journal of Science Education, 25(9), 1081–1094.*

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>
<b>Adı Soyadı:</b> Mehmet Recayi BİLGEN
<b>Eğitim</b>
<b>Lise:</b> Şehit Zafer İpek Lisesi
<b>Lisans:</b> Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Antrenörlük Eğitimi Bölümü
<b>Yüksek Lisans:</b> Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı

## EKLER

### EK-1:Etik Kurul Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.04.2025-E-508766  
Etik Tarih ve Sayısı: 11.04.2025-805840



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

<b>Toplantı Tarihi</b>	: 28.03.2025
<b>Toplantı Sayısı</b>	: 2025/03-50
<b>Toplantı Saati</b>	: 10:00
<b>Araştırmannın Başlığı</b>	<b>Türkçe</b> : Spor Bilimleri Öğrencilerinin Zaman Yönetimi ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi
	<b>İngilizce</b> : The Effect of Time Management and Self-Efficacy Levels of Sports Science Students on Their Academic Success
<b>SORUMLU ARAŞTIRMACI</b>	
<b>Ad Soyad</b>	: Prof. Dr. Özkan IŞIK
<b>Kurumu</b>	: Balıkesir Üniversitesi/ Spor Bilimleri Fakültesi
<b>YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR</b>	
<b>Adı Soyadı</b>	<b>Kurumu</b>
Mehmet Recayi BİLGEN	Balıkesir Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 28.03.2025 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmanın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN  
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN  
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU  
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN  
Üye

Prof. Dr. Selvihan KILIÇ ATEŞ  
Üye

Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL  
Üye

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR  
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## **EK-2: Kişisel Bilgi Formu**

**Cinsiyetiniz?** Kadın (  ) Erkek (  )

**Yaşınız**.....

### **Bölümünüz**

Antrenörlük (  ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (  ) Spor Yöneticiliği (  )  
Rekreasyon (  )

**Sınıfınız**1 (  ) 2 (  ) 3 (  ) 4 (  )

**AGNO (Genel Not Ortalaması)**.....

### **Annenizin Eğitim Durumu**

(  ) İlkokul (  ) Ortaokul (  ) Lise (  ) Üniversite

### **Babanızın Eğitim Durumu**

(  ) İlkokul (  ) Ortaokul (  ) Lise (  ) Üniversite

### EK-3: Zaman Yönetimi Anketi (ZYA)

	Her zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Güne başlamadan önce gününüzü planlar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hafta başlarında her hafta için bir dizi amaç saptar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her gün planlama için zaman harcar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her gün kendiniz için bir takım amaçlar belirler misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her gün yapmak zorunda olduğunuz şeylerin listesini yapar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Günlük yaşamınızda yapmak zorunda olduğunuz aktivitelerin programını yapar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bir sonraki hafta için ne başarmak istediğiniz net olarak belirgin mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çalışmalarınızı bitirmek için kendinize tarih saptar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çok uğraş gerektiren çalışmalarınız için zamanınızı en iyi şekilde programlamaya çalışır mısınız ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sizin için önemli tarihleri bir takvim üzerinde işaretler misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belli bir dönem için bir dizi amaç belirler misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Şimdi lazım olmasalar bile gelecekte olabilir diye bazı evraklarınızı dosyalar veya fotokopisini çeker misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yakın tarihte yetiştirmeniz gerekirse bile işinizi önceden bitirir misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üzerinde çalışabileceğiniz şeyleri boş zaman bulduğunuzda yapabilmek için yanınızda taşır mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Önceliklerinizi belirler ve onlara uyar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yaptığımız işleri önceden planlamadan, programlamadan mı yaparsınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zamanınızı yapıcı olarak kullanır mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zamanınızı planlama işinde kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genelde kendi zamanınızı kendiniz planladığınızı hisseder misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genelde amaçlarınızın hepsini size verilen hafta içinde başarabileceğinizi düşünür müsünüz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Küçük kararları çabucak verebiliyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İnsanlara hayır diyememekten dolayı kendinizi bakım verme işlerinizi engelleyen işlerle meşgul durumda buluyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yapacak bir şeyiniz yoksa kendinizi uzun süre bekliyor durumda bulur musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normal bir günde, bakım verme işlerinden kendi özel işlerinizle daha çok zaman harcar mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fayda sağlamayan alışkanlıklara veya aktivitelere devam eder misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Günde ortalama bir paket sigara içiyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yapmanız gereken aktivitelerinizin olması gereken tarihinden bir gece önce hala üzerinde çalışır mısınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### EK-4: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ)

<b>Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği</b>	<b>Bana Tamamen</b>	<b>Bana Uyuyor</b>	<b>Bana Çok Az Uyuyor</b>	<b>Bana Hiç Uyuyor</b>
<b>Açıklama:</b> Aşağıda akademik öz yeterlilik düzeylerinizi ortaya koymaya yönelik bazı maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri dikkatlice okuyup her bir madde için kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi sizi yansıtan en iyi seçeneği işaretleyerek belirtiniz.				
1. Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.				
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.				
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.				
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.				
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.				



Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...

