



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK ERTELEME, MOTİVASYON VE DEVAMSIZLIK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gül den KILIÇASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK ERTELEME, MOTİVASYON VE DEVAMSIZLIK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gülden KILIÇASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Elif AYDOĞDU

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülden KILIÇASLAN tarafından hazırlanan **Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Motivasyon ve Devamsızlık Davranışları Arasındaki İlişki** başlıklı bu tez, 05/02/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Umut KOÇ
Danışman :	Dr. Öğr. Üy. Elif AYDOĞDU
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Müyesser CEYLAN

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Motivasyon ve Devamsızlık Davranışları Arasındaki İlişki başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

30/03/2021

Gülden KILIÇASLAN

Teşekkür

Bu tez çalışmasında bana yol gösteren ve yardımcı olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya, yüksek lisans eğitimim süresince üzerimde emeği geçen, dersime girerek akademik açıdan gelişmemi sağlayan değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başladığım günden itibaren birlikte yol aldığımız, zor günleri birlikte aştığımız, desteğini her an hissettiğim değerli arkadaşım Hatice CAN'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca desteğini esirgemeyen eşim Murat KILIÇASLAN'a ve yoğun çalışma temposunda bana anlayış gösteren oğlum Efe'ye ve çalışmalarına sık sık ara vermemi sağlayan henüz bebek olan oğlum Ata'ya, her kararında arkamda olan, eğitimim için büyük fedakarlıklar yapan önce anneme sonra tüm aileme teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	ix
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1 Problem Durumu	5
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Önemi	8
1.4 Varsayımlar	9
1.5 Sınırlılıklar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kavramsal Çerçeve	10
2.1 Motivasyon ve Akademik Motivasyon	10
2.1.1 Motivasyon Kuramları.....	12
2.1.1.1 Davranışsal Kuram	12
2.1.1.2 Hümanistik Kuram	14
2.1.1.3 Bilişsel Kuram	14
2.1.2 Özerklik Teorisi.....	15
2.1.2.1 İçsel Motivasyon	17
2.1.2.2 Dışsal Motivasyon	18
2.1.2.3 Motivasyonsuzluk.....	20
2.2 Erteleme ve Akademik Erteleme.....	21
2.3 Devamsızlık.....	27
2.4 Motivasyon ve Erteleme.....	29
2.5 Motivasyon ve Devamsızlık.....	30
2.6 Erteleme ve Devamsızlık.....	31
2.7 İlgili Araştırmalar	31
2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar	32
2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43

3. Yöntem.....	43
3.1 Araştırma Deseni	43
3.2 Evren ve Örneklem.....	43
3.3 Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1 Akademik motivasyon ölçeği	45
3.3.2 Akademik erteleme eğilimi ölçeği.....	49
3.3.3 Okula devam tutumu ölçeği.....	51
3.3.4 Devamsızlık eğilimi ölçeği	53
3.4 Verilerin Toplanması.....	55
3.5 Verilerin Çözümlemesi.....	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
4. Bulgular.....	57
4.1 Öğrencilerin Akademik Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular.....	57
4.2 Öğrencilerin Akademik Motivasyon Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	58
4.2.1 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	58
4.2.2 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	59
4.2.3 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	60
4.2.4 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular.....	62
4.2.5 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	63
4.2.6 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının hane geliri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	64
4.2.7 Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	66
4.3 Öğrencilerin Akademik Erteleme Algılarına İlişkin Bulgular	66
4.4 Öğrencilerin Akademik Erteleme Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
4.4.1 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	67
4.4.2 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	67
4.4.3 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	68

4.4.4 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular.....	68
4.4.5 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	69
4.4.6 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının hane geliri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	69
4.4.7 Öğrencilerin akademik erteleme algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	57
4.5 Öğrencilerin Okula Devam Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular	70
4.6 Öğrencilerin Okula Devam Tutumu Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	71
4.6.1 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	71
4.6.2 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	72
4.6.3 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	73
4.6.4 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular.....	73
4.6.5 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının kalına yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	74
4.6.6 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının hane geliri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	75
4.6.7 Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	76
4.7 Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarına İlişkin Bulgular	76
4.8 Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	77
4.8.1 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	77
4.8.2 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	78
4.8.3 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	79
4.8.4 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular.....	81
4.8.5 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	82
4.8.6 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının hane geliri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	84

4.8.7 Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	85
4.9 Öğrencilerin Akademik Erteleme, Akademik Motivasyon, Okula Devam Tutumu ve Devamsızlık Eğilimi Alt Ölçekleri Arası İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	86
BEŞİNCİ BÖLÜM	89
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	89
5.1 Sonuç	89
5.2 Tartışma.....	92
5.3 Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	116
ÖZGEÇMİŞ	128

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Demografik Değişkenlere Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	44
3.2	Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri	48
3.3	Akademik Erteleme Ölçeğine Ait Güvenirlik Değerleri	50
3.4	Okula Devam Tutumu Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri	52
3.5	Devamsızlık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri	52
4.1	Akademik Motivasyon Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	57
4.2	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	59
4.3	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
4.4	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
4.5	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları	63
4.6	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Kalınan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
4.7	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Hane Gelirine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
4.8	Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları	66
4.9	Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	67
4.10	Akademik Erteleme Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	67

4.11	Akademik Erteleme Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
4.12	Akademik Erteleme Puanlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
4.13	Akademik Erteleme Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna t Testi Sonuçları	69
4.14	Akademik Erteleme Puanlarının Kalınan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
4.15	Akademik Erteleme Puanlarının Hane Gelirine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
4.16	Akademik Erteleme Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları	70
4.17	Okula Devam Tutumu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	71
4.18	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	72
4.19	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
4.20	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
4.21	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları	74
4.22	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Kalınan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
4.23	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Hane Gelirine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
4.24	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları	76
4.25	Devamsızlık Eğilimi Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	76
4.26	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	78

4.27	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78
4.28	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
4.29	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları	82
4.30	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Kalınan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
4.31	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Hane Gelirine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
4.32	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları	86
4.33	Akademik Erteleme, Akademik Motivasyon, Devamsızlık Eğilimi ve Okul Devam Tutumu Ölçeklerine Ait Korelasyon Değerleri	86
4.34	Akademik Erteleme, Akademik Motivasyon, Devamsızlık Eğilimi ve Okul Devam Tutumu Ölçeklerine Ait Korelasyon Değerleri	88

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	İçsel Motivasyon Bileşenleri	17
2.2	Dışsal Motivasyon Bileşenleri	20
3.1	Akademik Motivasyon Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	48
3.2	Akademik Erteleme Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	50
3.3	Okula Devam Tutumu Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	52
3.4	Devamsızlık Eğilimi Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	54

Özet

Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Motivasyon ve Devamsızlık Davranışları Arasındaki İlişki

Güliden KILIÇASLAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yükseköğretim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Elif AYDOĞDU

2021

Amaç: Bu çalışmanın amacı Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde eğitim gören öğrencilerin akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık tutum ve eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık tutum ve eğilim değişkenlerinin arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için ilişki model kullanılmıştır. Çalışmanın ana uygulama örneğini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören 399 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Okula Devam Tutumu Ölçeği ve Devamsızlık Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlanmasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Söz konusu analizlerde AMOS 21 ve SPSS-20 programlarından faydalanılmıştır.

Bulgular: Çalışmanın bulgularına göre genel olarak akademik motivasyon ölçeği $\bar{X}=5,01$; akademik erteleme ölçeği $\bar{X}=2,67$; okula devam tutumu ölçeği $\bar{X}=3,10$ ve devamsızlık eğilim ölçeği $\bar{X}=2,78$ olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın dört temel değişkeni olan akademik motivasyon, akademik erteleme, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve devamsızlık eğilimi arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve okula devam tutumu arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, akademik motivasyon ve okula devam tutumu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon algılarının “oldukça uyuyor”, akademik erteleme eğilimi algılarının ise “bazen doğru/bazen yanlış” puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin devamsızlık davranışlarına bakıldığında ise, okula devam tutum ve eğilimleri ortalama düzeyde tespit edilmiştir. Araştırmada akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık tutum ve eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda akademik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin daha az erteleme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek, akademik motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ele alınan dört temel değişkenin yaş, bölüm, hane geliri ve kalınan yer değişkenleri bağlamında gösterdikleri değişimlere dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik erteleme, Akademik motivasyon, Devamsızlık tutumu, Devamsızlık eğilimi

Abstract

The Relationship Between Academic Procrastination, Motivation and Absenteeism Behaviours of University Preparation School Students

Gülden KILIÇASLAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Higher Education Administration and Policy

Advisor: Asist. Dr. Elif AYDOĞDU

2021

Purpose: The aim of this study is to investigate the relationships between academic procrastination, academic motivation and absenteeism attitude and tendency of university preparation school students.

Method: In this research, relational model was used to determine the relationship between academic procrastination, academic motivation and absenteeism behaviors. The sample of the study consists of 399 university students who study at Osmangazi University Preparation School. In this study, the data were collected by the Academic Procrastination Scale, Academic Motivation Scale, Absenteeism Tendency Scale and Absenteeism Attitude Scale. Frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, ANOVA, and correlation analyses were used for data analysis. Path analysis was used to verify the construct validity of the scales and to test the confirmatory factor analysis and the structural equation model. AMOS 21 and SPSS-20 programs were used in these analyzes.

Results: According to the results of the analysis academic motivation scale is $\bar{X}=5,01$; academic procrastination scale is $\bar{X}=2,67$; absenteeism attitude scale is $\bar{X}=3,10$; and absenteeism tendency scale is $\bar{X}=2,78$. Results of the data analysis regarding the relationship among four basic variables showed that there are negative and too mild relationship between academic motivation and academic procrastination, positive and too mild relationship between academic procrastination and absenteeism tendency, negative and mild relationship between academic procrastination and absenteeism attitude, and positive and too mild relationship between academic motivation and absenteeism attitude.

Conclusion and Suggestions: According to the results of the research, students' academic motivation levels are quite high and academic procrastination tendencies, absenteeism attitude and tendencies are moderate. Also, the relationships among academic procrastination, academic motivation and absenteeism attitude and tendency of

university preparation school students were revealed in this study. In this context, the students whose academic motivation level is high are tend to procrastinate less. Students who are absent from school have higher academic procrastination tendency but lower academic motivation level. Some suggestions regarding the relationship between four basic variables and age, department, parental income, and resident place variables addressed in this study have been offered.

Keywords: Academic procrastination, Academic motivation, Absenteeism attitude, Absenteeism tendency

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç ve alt amaç, önem, varsayım ve sınırlılıklara ait bilgiler sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bilgi toplumu adı altında oluşturulmaya çalışılan toplumun ilk akla gelen kısmını okullar ve üniversiteler oluşturmaktadır. 2547 sayılı Türkiye Yüksek Öğrenim Kanununun 3. maddesine göre üniversite, “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan, fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur” (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Üniversiteler, buldukları ülkelerin gelişim ve ilerleyişine katkı sağlayan, eğitim seviyesini yükseltmeyi amaçlayan, bilginin üretildiği ve bilgi üretimine katkı sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğu olan önemli kurumlardır. Sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak zorunda olan ülkemizin ihtiyacı; donanımlı, başarılı, sorumluluk sahibi ve alanında uzman insanları yetiştirmektir ve bu konuda birinci derecede sorumlu olan kurumlardan biri üniversitedir.

Bolay (2011, s. 106), üniversitenin amaçları arasında; yaratıcı düşünceye sahip, disiplinli ve sağlam muhakemeli, tutarlı ve geniş ufuklu, yüksek nitelikli kişiler yetiştirmek, bilim ve tekniğin gelişmesine katkı sağlamak ve liberal eğitim vererek rasyonel düşünen, akılcı çözümler üreten geniş ufuklu ve hür düşünceli nesiller yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Üniversitelerin en önemli bileşeni olan öğrenciler, temel eğitimini tamamlamış, yükseköğrenim hakkı kazanmış kişiler olarak düşünülebilir.

Alanında uzman kişileri yetiştirme amacına sahip olan bu üniversiteler, öğrencilerine ilk aşamada yabancı dil öğrenme imkânı sunmaktadırlar. Başta İngilizce olmak üzere birçok dil eğitiminin verildiği, öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce dil eğitimi aldığı bu kurumlara hazırlık okulu adı verilmektedir. Hazırlık okulları nitelikli eğitim vermek üzere kurgulanmış, yoğun dil öğretiminin uygulandığı eğitim kurumlarıdır. Üniversitelerin bünyesindeki bu hazırlık programları, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu madde 49’da şöyle tarif edilmiştir:

Eğitim-öğretimini kısmen veya tamamen bir yabancı dilden yapan Yükseköğretim Kurumları, kaydını yaptıran öğrencileri, öğrenimde kullanılacak yabancı dilde bir yeterlilik sınavına tabi tutarlar-yetersiz bulunan öğrenciler için esasları Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek, bir yıla kadar süreli, bir yabancı dil hazırlık öğrenimi uygulanır-Bu lisans öğreniminde başarılı olamayan öğrencilerin bu yükseköğretim kurumu ile ilişkileri kesilir- Normal öğrenimin devamı süresince öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi için öğretim kurumlarınca gerekli önlemler devamlı şekilde alınır (YÖK, 1981).

Dil öğrenmek zaman alan ve zor bir süreçtir. Dörnyei (1984, s. 274) ikinci bir dilin öğrenilmesinin yeni bir bilgi veya becerinin öğrenilmesinden daha karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Uzun zaman ve çaba gerektiren bu süreçte öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarının önemli olduğu düşünölmektedir.

Eğitim yaşamları boyunca öğrencilerin derin öğrenmeler gerçekleştirtilmelerinde, başarılı olmalarında, okullarından ve beraberinde yaşamlarından doyum elde etmelerinde motivasyon önemli bir belirleyici durumundadır (Güdöl, 2015, s. 1). Bu bağlamda motivasyon, öğrencilerin akademik yaşamlarında kendilerinden beklenen ödev ve sorumlulukları ertelemeyen, vaktinde ve doğru bir şekilde yerine getirme davranışlarını göstermeleri açısından itici bir güç haline gelmektedir.

Motivasyon, bireyin belirli bir amaç doğrultusunda hedeflediği davranışa geçmesi için gerekli zemini oluşturan, harekete iten ve devam etmesini sağlayan güçtür (Kumcağız, 2016). Akademik motivasyon ise, akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Karataş ve Erden, 2012, s. 985). Araştırmacılara göre (Deci ve Ryan, 2000; Vallerand, Pelletier, Blais, Biere, Senecal ve Valleries, 1992; Vallerand, Pelletier ve Koestner, 2008) motivasyon kavramı birçok bileşeni içinde barındırırken, akademik motivasyon daha spesifik bir kavramdır ve öğrencilerin okul hayatlarındaki mutluluk ve memnuniyeti ile ilgilidir. Dolayısıyla akademik motivasyon, öğrencilerin okul performansını ve okula devam etme durumlarını etkileyen bir faktördür.

Motivasyonun rolünün var olduğu düşünölen erteleme, belirli bir zamanda yapılması gereken işlerin sürekli geciktirilmesi son ana kadar yapılmaması anlamına gelmektedir. Akademik erteleme ise, en geniş tanımıyla, bir bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bunları yapmaya başlamamasıdır ve en sık şekliyle üniversite öğrencileri arasında görölmektedir (Yıldız, 2015, s. 2). Bu bağlamda akademik erteleme eğilimine sahip öğrenciler, sorumluluklarını zamanında yerine getirememekte dolayısıyla

derse hazırlanma, katılım sağlama ve okula devam etme gibi akademik hayatın gerektirdiği davranışları da aksatabilmektedirler.

Hazırlık okullarında verilen dil eğitimi süresince öğrencilerin en çok dikkat etmesi gereken nokta derslere sürekli aktif bir şekilde katılma ve devamsızlık yapmamadır. Çünkü bu süreçte en önemli olan istikrar olup Yaman'ın (2018, s. 168) belirttiği gibi, dil öğrenmek emek ve sabır gerektiren bir süreçtir ve planlama olarak bakıldığında eğitim de dil öğretimi de çok uzun süreli bir yatırımdır. Üniversite öğrencilerinin devamsızlık davranışlarının incelendiği araştırmalarda (Altınkurt, 2008; Friedman, Rodrigues ve McComb, 2001; Marburger, 2001; Özkanal ve Arıkan, 2011) devamsızlık ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla üniversitelerde yaşanan bu sorunun üniversite hazırlık okullarındaki eğitim sürecinde de karşımıza çıkabileceği düşünülebilir. Clores (2009, s. 151), özellikle üniversite seviyesinde, okula gitmemeyi tercih eden öğrencinin, öğretim sürecinde bir kayıp yaşarken aynı zamanda sosyal ve akademik başarısızlık sıkıntısı da çektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu sorunun ortaya çıkış nedenlerinin araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın problemi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme eğilimi, motivasyon ve devamsızlık davranışları değişkenlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki düzeyleri ve bu değişkenlerin birbirini nasıl yordadıkları üzerine oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde eğitim gören öğrencilerin akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık eğilimi ve tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibidir;

1. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri; cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri, öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyleri nedir?
4. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyleri; cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri, öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin okula devam tutumları hangi düzeydedir?
6. Öğrencilerin okula devam tutumları; cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri, öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin devamsızlık eğilimleri hangi düzeydedir?
8. Öğrencilerin devamsızlık eğilimleri; cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri, öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin akademik motivasyon, akademik erteleme, okula devam tutum ve devamsızlık eğilimi algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim hayatında başarılı olmanın yolu öğrenmeye istekli olmak ve çalışmaktan geçmektedir. Öğrencilerin derse ilgi ve merak duyma ve aktif katılım gösterme, ders çalışma ve okula devam etme gibi aktiviteleri yerine getirmelerini sağlayan faktörlerden biri motivasyondur. Özellikle üniversitelerin hazırlık okullarında var olan yoğun dil öğretimi programında eğitim gören öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon ihtiyaçları olduğu düşünülebilir.

Pintrich (2003, s. 667), bazı öğrencilerin akademik yaşantısında nasıl ve neden başarılı olduğuyla ilgilenen araştırmacıların motivasyonun rolünü göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir. Motivasyonun, başarılı olmak için bir önkoşul olarak düşünülmesinin yanında; başarısız olmak, görev ve sorumlulukları ertelemek hatta yerine getirmemek gibi bazı olumsuz davranışların sergilenmesinde de rolü olduğu düşünülmektedir.

Vij ve Lomash (2014, s. 1066), akademik motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik yaşamlarındaki görevleri ya da işleri ertelediklerini ya da akademik erteleme davranış düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük akademik motivasyon düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda akademik erteleme davranışının birçok nedenin yanında motivasyon kaynaklı nedenlerden dolayı ortaya çıktığı görülmektedir.

Akademik erteleme eğilimi, eğitim hayatında yerine getirilmesi gereken ödev ya da sorumlulukların teslim tarihine kadar sürekli ertelenmesidir. Bugüne kadar yapılan çalışmalar genellikle akademik erteleme eğiliminin nedenlerine odaklanmaktadır (Afzal ve Jami, 2018; Senecal, Julien ve Guay, 2003; Siriois, 2004). Akademik erteleme

davranışı sergileyen öğrencilerin bu davranışın sonucu olarak, zor olan derslerden geri kalmaları (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), akademik başarısızlık yaşamaları (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Knaus, 1998), okul devamsızlığı yapmaları ve okulu bırakmaları (Knaus, 1998) gibi olumsuz deneyimler yaşamaları söz konusu olmaktadır.

Her öğrencinin okul ile ilgili olumlu veya olumsuz duygular beslediği ve bu duyguların, öğrencinin okula devam durumunu etkilediği söylenebilir. Ancak devam ya da devamsızlık durumlarını salt bu duygulara bağlamak doğru değildir. Devamsızlık yapma, okuldan uzaklaşma hatta sistemi terk etmenin birden fazla nedenden kaynaklandığı söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde genellikle ilköğretim, (Kula ve Yıldız, 2014; Balantekin ve Kartal, 2016; Kadı, 2000; Yıldız, 2011) ortaöğretim (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Dağ, 2018; Hoşgörür ve Polat, 2015) ve lise öğrencilerinin (Altinkurt,2008; Öztekin, 2013; Pehlivan, 2006) devamsızlık nedenlerine ilişkin sınırlı sayıda olmakla birlikte bazı araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalarda genellikle aile, çevre ve kişisel kaynaklı nedenlerden bahsedilmektedir.

Öğrencilerin motivasyon ve erteleme eğilimi düzeyleri ile devamsızlık tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma yeterli sayıda araştırma bulunmaması ve bu bağlamda literatüre katkı sağlayacak olmasından dolayı önem taşımaktadır. Ayrıca hazırlık okulu öğrencilerinin devamsızlık yapması hem okul hayatında başarısız olması hem de dil öğrenimini geciktirmesi veya sonlandırması anlamına geldiği için devamsızlığa neden olan durumların motivasyon ve erteleme eğilimi gibi farklı değişkenler ile incelenmesi öğrenciler ve öğretim görevlilerinde farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada kullanılacak veri toplama aracına katılımcıların samimi yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde akademik motivasyon, akademik erteleme ve devamsızlık kavramları açıklanacaktır. Öncelikle her bir kavrama ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecek, ardından ilgili değişkenlerin arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Motivasyon ve Akademik Motivasyon

Motivasyon, insan davranışlarının nedenini açıklayan bir kavramdır ve farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Fidan (1996, 129), motivasyonu belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren itici güç olarak tanımlamaktadır. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmekte olup güdüleme, güdülenme“ (Ayvaşık, Er, Kışlak ve Erkuş, 2000, s. 112) olarak da ifade edilmektedir ve genel olarak “insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durum” olarak tanımlanmaktadır (Karagüven, 2012, s. 2600). Baumeister ve Vohs (2007, s. 116), motivasyon kavramının farklı durumlarda kullanılabileceğini ancak esas itibarıyla bir eylemi yapmaya iten güç ya da dürtü olarak tanımlanabildiğini belirtmiştir.

Motivasyon kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Cüceloğlu'na (2004, s. 230) göre, bütün canlıların davranışlarının temelini güdüler oluşturmaktadır. Bir organizmada güdülerin organizmayı uyarıp harekete geçmesi ve ardından bu hareketle davranışa doğru yönelmesi gözlemlendiği zaman motivasyondan bahsedilmektedir. Motivasyon anlaşılması zor bir konu olsa da her canlının davranışı altında bir güdülenme var olduğu bir gerçektir ve güdülenme, davranış anlamada çok önemli bir süreçtir. Güdülenmenin üç ayrı yönü vardır (Dilmaç, 2011, s. 134):

1. Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum;
2. Hedefe ulaşmak için yapılan davranış;
3. Hedefe ulaşmak

Koçel (2015, s. 730), motivasyonu insanların, kendi arzularıyla davranıp mücadele ederek belirli bir hedefe ulaşmak için çabalamaları olarak tanımlamıştır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere motivasyon, bireylerin beklentileri ve ihtiyaçları,

amaçları ve davranışları hakkında bilgi sunmaktadır. Motivasyon kavramı günlük hayatın dışında eğitim ortamlarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin okul hayatında kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirme, görevlerine odaklanma, emek ve zaman harcamaları için istekli olmaları onların motivasyona sahip olduklarının bir göstergesidir denilebilir.

Ergün (2003, s. 117), motivasyonun, öğrencilerin istenen görevleri yerine getirmek için zaman ve çaba harcamaya ve becerilerini kullanmaya isteklilikleri ile ilgili bir kavram olduğunu belirtmiştir. Selçuk'a (2010, s. 219) göre, yeterince motive olamamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Buna paralel olarak, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. Dolayısıyla bireyler çok iyi özelliklere de sahip olsalar amaca ulaşmak için öncelikle motivasyona ihtiyaç duyarlar.

Gürdoğan (2012, s. 150), motivasyonun; bireylerin bilgilerinin, kavramsal ve teknik becerilerinin kullanımına etki ederek yaratıcılığı etkilediğini belirtmiştir. Bireyin eğitim açısından motivasyon düzeyinin yüksek ya da düşük olması onun algılama gücünü de önemli derecede etkilemektedir. Motivasyona sahip veya yüksek motivasyonlu öğrenci ile motivasyonu olmayan veya düşük motivasyonlu öğrenciler farklı davranış biçimleri sergilemektedirler. Belirli bir amacı olan, bu amaca ulaşmak için çaba sarf eden ve sonucunda başarılı olan bireylerin temelde yüksek motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Ancak motive olmayan bireylerin bir amacı da olmadığından bir davranışı gerçekleştirme ihtimali oldukça düşüktür denilebilir.

Fidan'a (1996, s. 129) göre, motivasyona sahip kişilerin davranış özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik,
2. Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zamanı harcamaya isteklilik,
3. Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık.

Akademik motivasyon ise, en sade şekliyle bir bireyin okula devam etmesi ve mezun olmasını etkileyen faktörler olarak tanımlanabilir (Clark ve Schroth, 2010, s.19). Bu tanımdan yola çıkarak akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim hayatında performanslarını olumlu yönde etkileyebilecek çaba ve enerji sarf etme ve istekli olma davranışlarının sergilenmesidir denilebilir. Wilkesmann, Fischer ve Virgillito (2012, s.

2), akademik motivasyonun, üniversite eğitiminde kararlı olmak ve çalışmaya devam etmek olarak anlaşılabilirliğini belirtmişlerdir.

Bir bireyin akademik motivasyona sahip olup olmadığı akademik başarısı aracılığıyla anlaşılabilir. Reece ve Walker (1997, s. 96), başarılı bir öğrenme ortamında motivasyonun anahtar faktör olduğunu, daha az yetenekli ancak yüksek motivasyona sahip bir öğrencinin, daha zeki ancak düşük motivasyona sahip bir öğrenciden daha başarılı olabileceğini belirtmiştir. Bir öğrenci okul hayatında üstesinden gelmesi gereken tüm zorlukları aşabiliyor, sorumluluklarını yerine getirebiliyorsa o öğrenci başarılı oluyor ve hedefine ulaşıyor demektir. Bu hedeflere ulaşmada ise akademik motivasyonun rolü ortaya çıkıyor. Akademik motivasyonun yüksek olması, öğrencilerin başarılı olmasına etki ederken, düşük olduğu durumlarda sorumlulukların ertelenmesi, başarısızlık, okul hayatından uzaklaşma ve devamsızlık gibi davranışların ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir.

Sonuç olarak, motivasyon eğitim öğretim hayatında başarı ve başarısızlık durumlarının nedeni olarak gösterilebilecek bir kavram olmakla birlikte basit bir şekilde direkt olarak tanımlanabilmesi zordur. Bu yüzden motivasyon kavramını kuram ve teorilerle açıklamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

2.1.1. Motivasyon kuramları

Öğrenme kuramlarının birçoğu çerçevelerini belirledikleri sınırlar içerisinde kendi motivasyon teorilerini ortaya koyup tanımlamaya çalışmışlardır. Bu noktada öğrenme kuramlarının hemen hepsi bireylerin nasıl öğrendikleri ve başarıya nasıl ulaşabilecekleri; motivasyon teorileri ise bireylerin neden öğrendikleri ve başarıya nasıl ulaştıkları konusuna vurgu yapmışlardır (Akpur, 2015, s. 6). Literatürde eğitim genellikle bilişsel motivasyona dayandırılmıştır ancak bununla birlikte motivasyonu anlamak için farklı kuramların bakış açılarını anlamak yarar sağlayacaktır. Bu yüzden bu kısımda davranışsal, bilişsel, yapılandırmacı, sosyokültürel ve humanistik kuramların motivasyon yaklaşımları incelenmiştir. Daha sonra araştırmada temel alınan özerklik teorisine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

2.1.1.1. Davranışsal kuram

Motivasyon çalışmaları ilk olarak, davranışın harekete geçirilmesinin arayışı ile ilişkilendirilmiş ve içgüdü, dürtü, uyandırma, ihtiyaç ve tetikleme gibi kavramlarla bağdaştırılmış ve organizmayı “neyin harekete geçirdiği” ile ilgilenilmiştir (Weiner,

1990, s. 617). Schunk (2011, s. 18), davranışçı teorilerin motivasyonu, bir uyarıcıya tepki olarak davranışı tekrarlamaktan doğan ya da bir pekiştiricinin sonucu olarak, davranışın oluşması için artan bir oran ya da ihtimal olarak tanımladıklarını belirtmiştir.

Davranışçılara göre, motivasyon dışsal uyarıcı ve pekiştireç kavramlarıyla açıklanır. Arkonaç (1993, s. 231), 1950'li yıllarda kuramcılarının, organizmanın sadece iç güçlerce harekete itilmediği, ayrıca teşvik ediciler denilen dıştan gelen uyaranların da davranışı canlandırmada önemli bir rol oynadığını öne sürdüklerini belirtmiştir. Erden ve Akman (1997, s. 232-233), davranışçı öğrenme teorisinde bireylerin pekiştirilen davranışı tekrar etme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle pekiştireçler yoluyla bireylerin davranışlarının biçimlendirilmesi mümkündür. Bir öğrenci bir soruya doğru yanıt verdiğinde pekiştireç alırsa, diğer soruları da yanıtlamaya karşı motive olur.

Bacanlı (2007, s. 204), davranışçı yaklaşıma ait olan güdülerin pekiştirme yoluyla kazandırılabilceği görüşünün oldukça kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Övgünün uygun bir şekilde kullanılması öğrencileri motive edebilmektedir. Buna göre, övgü, yüksek not, olumlu sözel ifadeler gibi pekiştireçleri alan ve dolayısıyla motive olan öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesinin mümkün olduğu söylenilebilir. Her bireyin geçmiş yaşantısında olumlu pekiştireç aldığı davranışı tekrarlamayı tercih etmesi söz konusudur. Beklenen davranışı gerçekleştirdiği için olumlu pekiştireç alan öğrenciler aynı durumla karşılaştığında motive olma eğilimini sürdürürler. Bu yüzden öğrencilere uygun pekiştireçlerin sunulması onların hem öğrenme sürecine katkı sağlayacak hem de yüksek motivasyona sahip olmalarına neden olacaktır denilebilir.

Schunk (2011, s. 18), öğrencilerin bir görev seçmeye motive olup onda ısrarcı olduklarını, bu motivasyonun da seçilen davranışı başarmak için çabayı arttırdığını belirtmiştir. Öğrenciler önceden pekiştirilmiş oldukları için ve etkili pekiştireçler mevcut olduğu için güdülenmiş davranış sergiler. Sonuç olarak davranışçı psikologlar motivasyonu çoğunlukla bireyin kontrolü dışındaki etkenler açısından ele almış ve hangi durumların ne tür davranışları artırdığına ve davranışın sonuçlarının o davranışın tekrarlanma ihtimalini artırıp artırmadığına bakmışlardır (Karataş, 2011, s. 10). Davranışçılara göre insanlar çevresindeki uyarıcılara tepki veren, o uyarıcılara göre öğrenmesini şekillendiren, ona göre motive olan varlıklardır. Schunk'a (2011, s. 18) göre, davranışçı teoriler motivasyonu öğrenmeden ayırmazlar ama daha çok bütün davranışları açıklamak için aynı prensipleri kullanırlar.

2.1.1.2. Hümanistik kuram

Bilge (2006, s. 260-261), bireyi diğerlerinden farklı kılan ve ona özgü olan duyguları, algıları, inançları ve amaçları ile ilgilenen hümanist yaklaşımın psikologlarının, insanın doğuştan iyi, olumlu bir potansiyele sahip ve hızını içten alan bir varlık olduğunu ve yaşam boyu kendini geliştirme amacına yönelik etkinlikte bulunduğunu kabul ettiklerini belirtmiştir. Hümanistik psikologlar, insanların birer nesne olarak görülemeyeceğini, bunlardan daha fazla bir şey olduğunu ve bundan dolayı birer nesne olarak değerlendirilemeyeceğini ve uyarıcı-tepki birimlerine indirgenemeyeceğini (Eggen ve Kauchak, 1997, s. 353-354; Schultz ve Schultz, 2002, s. 604) ifade etmektedirler. Bu açıklamalardan yola çıkarak, hümanist kuramın, merkeze insanı aldığını, öğrenme sürecini insanı odak noktası yaparak biçimlendirdiğini söylemek mümkündür.

Erden ve Akman (1997, s. 234), güdü ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Maslow'un yaptığını ifade etmiştir. Maslow'a göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler vardır ve birey bunları karşılamak için harekete geçer. İnsanlar öncelikle temel gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir ve ancak bu aşamadan sonra bir üst basamaktaki gereksinimleri doyurulmasına yönelik davranışlara güdülenirler.

2.1.1.3. Bilişsel kuram

Bu yaklaşım da hümanist yaklaşım gibi davranışçı kurama bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve aynı şekilde bireyin içsel motivasyonuna vurgu yapmaktadır (Atay, 2018, s. 15). Erden ve Akman (1997, s. 237), bilişsel kuramcılarının temel sayılıtısının insanların dış olaylar ya da açlık gibi fiziksel koşullardan çok, bunları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle bilişsel kuramcılar dıştan güdüleme yerine, içten güdülenme üzerinde durmaktadır. Schunk'a (2011, s. 18) göre, bilişsel teoriler, motivasyonun dikkate doğrudan yardımcı olabileceğine ve bilginin nasıl işlendiğine etki edebileceğine vurgu yaparlar.

Bacanlı'ya (2007, s. 181) göre, bilişsel kuramcılar öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler. Davranışçılar düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağını öne sürerek bu süreçlerle ilgilenmez iken bilişselciler, bu süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler. Başlangıçta motivasyon teorisyenleri, dürtü ve ihtiyaçları, motivasyonun temel kaynağı olarak

görmüşler ve ödül ile cezanın bu kaynaklarla beslendiğini belirtmişlerdir. Buna karşın, son 30 yılda geliştirilen sosyal bilişsel teoriler, motivasyon kavramına farklı bakış açıları getirmiştir. Bu teoriler bireylerin yetenekleri hakkındaki inançlarının, öz-yeterliklerinin ve başarı beklentilerinin motivasyonu etkilediğini vurgulamışlardır (Wentzel ve Wigfield, 2009, s. 191).

Woolfolk'a (2007, s. 344) göre, bilişsel yaklaşımlarda temel varsayımlardan biri, insanların dışsal olaylara ya da açlık gibi fiziksel koşullara tepki vermemeleri; aksine bu olayların yorumlamalarına reaksiyon göstermeleridir. Bilişsel teorilerde bireyler aktif ve kendi problemlerini çözmeye yönelik araştırmalarda bulunan meraklı kişiler olarak görülürler ve bu sebeple içsel motivasyona vurgu yaparlar. Bilişsel yaklaşım motivasyonu içgüdü ya da dürtü gibi ifadelerden çok, bireylerin düşüncelerinin ürünü olarak görmeye başlamış ve söz konusu olgu, Öğrenilmiş Çaresizlik ('Learned Helplessness'), Öz-yeterlik ('Self-Efficacy') ve Özerklik Teorisi ('Self Determination Theory') gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Bu olgular, bireyin neyi yapıp neyi yapamayacakları ile ilgili olup, bu düşüncelerin bireyin gelecekteki eylemlerini nasıl etkileyeceği üzerinde durmaktadır (Akpur, 2015, s. 16).

2.1.2. Özerklik teorisi

Akademik motivasyonun nedenleri ile ilgili çeşitli kuramlar bulunmaktadır ve her biri akademik motivasyon kaynaklarına dair farklı açıklamalar, teoriler sunmaktadır. Bu teorilerden biri, Deci ve Ryan (1985) tarafından öne sürülen davranışın içsel veya dışsal motive olabileceğini ya da motivasyonsuz olabileceğini belirten Özerklik Teorisi (Self-Determination Theory)'dir. Özerklik, kişilerin tercihlerde bulunması, tercihlerini tecrübe etmesi anlamına gelmektedir (Yurt ve Bozer, 2015, s. 670). Ryan ve Deci'ye (2000, s. 68) göre, özerklik teorisinin alanı, insanların kendi motivasyon ve kişilik bütünleşmesinin temeli olan, doğalarına özgü gelişen eğilimlerinin ve doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesidir.

İnsanların bir davranışı sergilemesi için gereken itici güç anlamına gelen motivasyon birçok kişinin ilgi alanına girmiş, birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Eğitim hayatında önemli bir role sahip olan öğretmen ve öğretiler, yöneticiler ve zaman zaman ebeveynler öğrencileri nasıl motive edecekleri sorusuna odaklanıp, onları motive etmek için uğraş verirler. Eğitim hayatının dışında da bireyler iş ve özel yaşamlarında başarılı olmak, başarıya ulaşmak için gereken enerjiye ve isteğe sahip olmak ve vazgeçmemek için çaba gösterirler. Bazı insanlar not değerlendirme ve ödül ya da ceza

sistemleri gibi dış faktörlerden etkilenirken bazı insanlar ilgi ve merak gibi içten gelen faktörler aracılığıyla harekete geçer, motive olurlar. Bu dış ve iç faktörlerin neden olduğu motivasyon ve insanların doğasından gelen psikolojik ihtiyaçların etkileşimi Özerklik Teorisinin alanına girmektedir (Deci ve Ryan, 1991, s. 238).

Özerklik teorisi; insan motivasyonu kavramının, yeterlilik, özerklik ve ilişki için gereken doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurmaya gerektirdiğini savunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000, s. 227). Yeterlilik, bir insanın yerine getirdiği görevlerde psikolojik ihtiyacın nasıl etkili olduğu ve bu durumdan edindiği tatmin duygusuna vurgu yapmaktadır. Özerklik ihtiyacı, bir insanın kendi duygularına ve isteklerine göre davranması ve bir işi kendi isteğiyle başlatmak istemesidir. İlişki ihtiyacı ise, bireyin çevresi ile istediği doğrultuda ilişki kurma gereksinimidir (Deci ve Ryan, 1996; Deci ve Ryan, 2000; Krapp, 2005; Lundberg, 2007; Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Deci, 2006).

İnsan motivasyonunun genel teorisi olan özerklik teorisi; kişisel gelişim, öz-düzenleme, evrensel psikolojik ihtiyaçlar, yaşam hedefleri ve istekleri, enerji ve dayanma gücü, bilinç dışı süreçler, motivasyonun kültür bileşenleri ve sosyal çevrenin motivasyon, davranış ve iyi oluş üzerindeki etkileri gibi temel konuları ele almaktadır (Deci ve Ryan, 2008, s. 182). Bu kuramın temel kavramları özerklik ve öz-belirleme kavramlarıdır. Güdül (2015, s. 23), öz-belirleme kavramının “seçim” ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Özerk olma kavramında ise bireyin kendi iradesiyle, gönüllü olarak bir davranışı gerçekleştirmesi kastedilir ve kuramda öz-belirleme ile aynı anlamda kullanılır. Özerklik teorisine göre, bir hedefin arayışı ve başarısını etkileyen faktörler içerisinde önemli olan insanların ilerledikçe ve değer verdikleri neticeleri elde ettikçe temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmeleridir (Deci ve Ryan, 2000, s. 227).

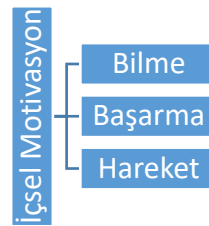
Özerklik kuramında motivasyon genel olarak özerk ve kontrollü motivasyon türlerine ayrılmıştır ancak daha detaylı olarak içsel ve dışsal motivasyon olarak adlandırılan motivasyon türleri ile ilişkilendirilmiştir. Ryan ve Deci (2000), özerklik teorisi çerçevesinde motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç noktada incelemiştir. İçsel motivasyona sahip bireyler genellikle öğrenme ve başarılı olma isteğini ve heyecanını kendi içlerinde doğası gereği hisseden bireylerdir. Bu içsel isteğin dışında, daha çok dış etkenlerden dolayı motive olan bireyler ise dışsal motivasyona sahiptir. Motivasyonsuz bireyler ise, herhangi bir amaca sahip olmayan, öğrenmeyi ya da başarmayı önemsemeyen kişilerdir.

2.1.2.1. İçsel motivasyon

Geçmişe bakıldığında, motivasyon kuramcıları ve onların teorileri insanların belirli davranış ya da eylemler için sahip oldukları motivasyonun tümüne odaklanarak motivasyona ilk olarak tek boyutlu bir kavram olarak yaklaşmışlardır (Deci and Ryan 2008, s. 182). Ancak daha sonra bir eylemi harekete geçiren farklı sebep ve amaçlara dayanan motivasyonu farklı türlere ayırmışlardır. En temel ayırım, bir şeyi doğasından dolayı ilginç ya da eğlenceli olduğu için yapma anlamına gelen içsel motivasyon ve bir şeyi sonuca götürdüğü için yapma anlamına gelen dışsal motivasyondur (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motivasyon kavramı, davranışların ilgi ya da zevk durumlarından dolayı gerçekleştirilmesine karşılık gelmektedir. Ödevlerini eğlenceli olduğu ve yeni şeyler öğrenmeyi ilginç ve tatmin edici buldukları için yapan öğrencilerin içsel olarak motive oldukları söylenmektedir (Vallerand ve Ratelle, 2002, s. 42). İçsel motivasyon sadece motivasyonun ya da iradeyle ilgili bir aktivitenin türü değil aynı zamanda her zaman hissedilen ve önemli bir kavramdır. İnsanlar doğuştan bu yana, en sağlıklı hallerinde, aktif, meraklı, sorgulayan ve neşeli olmakla birlikte öğrenmeye ve araştırmaya her zaman her yerde hazır olan ve bunu yapmak için dıştan bir teşvike ihtiyaç duymayan varlıklardır (Ryan ve Deci, 2000, s. 56).

Vallerand ve Ratelle (2002, s. 42), içsel motivasyonu üç başlık altında incelemiştir. Birincisi olan, bilmeye dayanan içsel motivasyon; yeni şeyleri öğrenme, araştırma ve anlamaktan, ikincisi olan başarmaya dayanan içsel motivasyon; kendini aşmaya çalışmak, yaratmak ve başarmaktan kaynaklanan haz ve doyum sebebiyle aktiviteye ilgi duymayı vurgularken sonuncusu olan dürtü denilen deneyim için harekete geçmeye dayanan içsel motivasyon ise aktivitenin kendisinin sebep olduğu uyarıcı duygular sebebiyle gerçekleşir. Karagüven (2012, s. 2602), içsel motivasyonun “bilme”, “başarma” ve “hareket” olarak gruplandırıldığını belirtmiştir. Bu bilgilere dayanarak içsel motivasyon aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



Şekil 2.1. İçsel Motivasyon Bileşenleri

Malone ve Lepper (1987, s. 229), içsel motivasyonun bireylerin bir aktiviteyi dışardan bir ödül edinmek ya da dışsal bir cezadan kaçınmak yerine sadece aktivitenin kendisi için yaptıklarında oluştuğunu belirtmektedir. Ryan ve Deci'ye (2000, s. 56) göre, içsel motivasyon bir taraftan bireylerde zaten mevcut iken diğer taraftan bireyin kendisi ile yaptığı aktivitenin ilişkisinde var olmaktadır. Bazı insanlar bazı aktiviteler için içsel motivasyona sahipken diğerleri aynı aktivitede aynı motivasyon türüne sahip değildir. Buradan da anlaşılacağı üzere bireylerin bir eylemi gerçekleştirmesinde içsel motivasyona sahip olmak gerçekleştirilecek eyleme duyulan merak ve ilgi ile yakından ilişkilidir.

Öğretme öğrenme sürecinde de motivasyon kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa, motivasyon kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödüle dayanıyorsa dıştan gelmektedir (Balaban-Salı, 2004, s. 171). Öğrenci, dışarıdan herhangi bir faktörün etkisi altında kalmadan gerçekleştireceği amaca sadece kendi istediği için çaba harcıyorsa o öğrencinin içsel motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Ergün (2003, s. 117), içsel motivasyon kaynağının bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik ve gelişme duygusu olabileceğini belirtmiştir.

Reid (2007, s. 16), öğrencilerin içten motive olmaları durumunda öğrenmenin daha etkili olacağını ve bağımsız öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmiştir. İçten motivasyon için ise, öğrencilerin öğrendiklerini anlaması, sorgulayıcı olması, yeni öğrenme deneyimini büyük resmin bir parçası olarak görmesi, verilen görev ya da öğrenme deneyiminden zevk alması ve öğrenme için enerjiye sahip olması gerekmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere, öğrenciler aktivitenin sonunda herhangi bir ödül beklemeden, gerçek ödülün eylemi tamamlamak ve sonunda başarıya duygusunu hissetmek olarak değerlendirdiklerinde içsel motivasyona sahip olabilmektedir. Sonuç olarak içsel motivasyona sahip olmanın, bireyin doğasından kaynaklanmasının yanı sıra aktivitenin niteliği ile ilişkili olduğu söylenebilir.

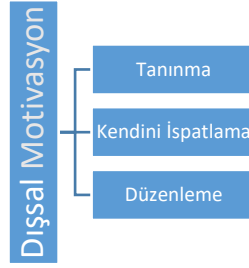
2.1.2.2. Dışsal motivasyon

İçsel motivasyon, motivasyonun şüphesiz önemli bir türü olmasına rağmen insanların yaptığı çoğu aktivite aslında içsel motivasyonla ilgili değildir (Ryan ve Deci, 2000, s. 60). Bireylerin eylemleri sadece doğalarında var olan merak duygusu ile içten motive bir şekilde gerçekleştirdiklerini söylemek zor olabilir. Özerklik teorisi de içsel motivasyonun tek başına insan davranışlarını şekillendirmediğini vurgulamaktadır. Bazı

insanlar dışardan gelen etkiler yoluyla motive olup bir eylemi gerçekleştirebilirler. Bu durumda dışsal motivasyon türü ortaya çıkmaktadır. Ryan ve Deci'ye (2000, s. 60) göre dışsal motivasyon bir aktivite ayırt edilebilen bir sonuca varmak için yapıldığında oluşan bir yapıdır ve bu sebeple içsel motivasyondan ayrılır. Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun tam tersine, bir eylemin kendisi için değil, elde edilecek ödül ya da kısıtlama sebebiyle yapılması halinde var olmaktadır (Vallerand vd., 1992, s. 1006).

Vallerand ve Ratelle (2002, s. 42), içsel motivasyonun tam tersine dışsal motivasyonun araçsal olduğunu belirtmiştir. Dıştan motive olan davranışlar, asıl davranıştan farklı olan nihai duruma ulaşmak için gerçekleştirilirler. Deci, Ryan ve Williams'a (1996, s. 167) göre, dıştan motive olmak, bir aktiviteyi bir ödül ya da onay almak ya da bir suçtan kaçınmak gibi farklı bir sonuca ulaşmak için yapmaktır. Dıştan motive olan davranışlar genellikle kendiliğinden oluşmazlar bu yüzden bu davranışların ortaya çıkması bir vasitanın harekete geçirmesiyle mümkündür. Sonuç olarak dışsal motivasyonun, kişinin bir eylemi kendi isteğinin ötesinde dışarıdan bir güç sebebiyle gerçekleştirmesi olduğu söylenebilir.

Vallerand ve Ratelle (2002, s. 42), Deci ve Ryan'ın (1985), dışsal motivasyonun dört türünü öne sürdüklerini belirtmiştir. İlki olan *dışa bağlı düzenleme*, bir eylemin pozitif bir sonuca varmak ya da negatif bir sonuçtan kaçınmak için yapılması anlamına gelmektedir. *İçer yansıtma düzenlemesi* ikinci türdür ve insanların çevrelerinden öğrendikleri ve içselleştirdikleri eylemlere karşılık gelmektedir. Utanma ya da iç baskıdan kaçınmak için gerçekleştirilen eylemlerden bahsedilmektedir. Üçüncü tür ise, *tanımlanmış düzenlemedir* ve birey için değerli olan eylemlerin içselleştirilip tercihi sonucunda gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Son olarak *bütüncül düzenlemeden* bahsedilmektedir ve buna göre, davranışın altında yatan tercihler bireyin kendisi ile ilgili durumlarla uyum içindedir. Örneğin bir balet ertesini sabah erkenden dans dersi olduğu için kondisyonu iyi olsun diye arkadaşlarıyla partiye gitmeyi tercih etmeyebilir. Karagüven (2012, s. 2602) ise; çalışmasında dışsal motivasyonun “tanınma”, “kendini ispatlama” ve “düzenleme” olarak gruplandırıldığını belirtmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda dışsal motivasyon aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



Şekil 2.2. *Dışsal Motivasyon Bileşenleri*

Eğitim-öğretim hayatında da dışsal motivasyonun rolü büyüktür. Reece ve Walker'a (1997, s. 96) göre, dışsal motivasyon bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için öğrenciye öğretmen ya da başka biri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur ve öğretmenlerin sağladığı dışsal uyarıcılara bağlıdır. Ergün'e (2003, s. 117) göre, dışsal uyarıcılar ödül, ceza, takdir edilmek, baskı, rica, sevilme ve kabul görmek olabilir. Akbaba (2006, s. 345), dışsal güdülenmenin dışardan verilen pekiştiricilerin etkisi sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Bir öğrencinin öğretmenin tepkisiyle karşılaşmaması için ya da öğretmenin övgü ve beğenisini kazanması için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna örnek olabilir.

Erden ve Akman (1997, s. 233), dıştan güdülenmenin bazı olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Dıştan güdülenmede, öğrenci kendi amaçları doğrultusunda eylemde bulunmak yerine, ödül getirici eylemlerde bulunmaya yönelebilir ve dolayısıyla davranışlarını dıştan alacağı ödüller yönlendirmeye başlar. Her davranışı bir ödül almak için yapmaya başlayabilir ya da öğretmene bağımlı kalabilir. Bu nedenle bireyin içsel olarak kendisini pekiştirmesi ve yönlendirmesi daha çok istenen bir durumdur.

2.1.2.3. Motivasyonsuzluk

Özerklik teorisinde motivasyon kavramı incelendiğinde karşımıza motivasyonsuzluk kavramı çıkmaktadır. Motivasyonsuzluk motivasyon eksikliği anlamına gelmektedir ve içsel ya da dışsal motivasyon türü değildir (Can, 2015, s. 390). Vallerand ve Ratelle (2002, s. 43), motivasyonsuzluğun, bireyler nispeten motivasyon yokluğu sergilediklerinde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu durumlarda, bireyler davranışları ile sonuçları arasında olumsuz algılamazlar ve bu yüzden sonuca ulaşma niyetiyle hareket etmezler. Deci ve Ryan'a (1991, s. 251) göre ise; motivasyonsuz davranışların oluşması niyetli olma ya da kasten yapma durumu ile uyumsuzdur. Diğer bir

deyişle, bir davranıştaki motivasyonsuzluk bireyin o davranışı düzenleme konusundaki etkisizliğidir.

Günlük yaşamda motivasyonsuz olduğu düşünölen insanlar hiçbir aktiviteyi yapmak istemezler. Bazıları yapamayacaklarını düşünürken diğlereri yapmak için enerji harcamaya gerek görmezler. Deci ve Ryan'a (1991, s. 252) göre, istenilen bir sonuca varamama deneyiminden kaynaklanan direnmeme ya da düzensiz, sistemsiz davranma motivasyonsuzluğun klasik bir örneğidir. Bu düzensizlik ya da direniş göstermeme bireyin o alandaki yetersizliğinden ya da sert, katı bir otorite gibi bazı engellerden kaynaklanabilir.

Motivasyonsuz insanlar yetersizlik hissini deneyimlediğinde, davranışlarının altında yatan nedeni kendi kontrolleri dışındaki güçler olarak algırlar ve bir anda neden okula gittiklerini sorgulamaya başlarlar. Nihayetinde de akademik eylemlere katılmaktan vazgeçebilirler (Vallerand vd., 1992, s. 1007). Sonuç olarak bireylerin içsel veya dışsal motivasyona sahip olmaları amaçlarına giden yolda bir motivasyona sahip olduklarını gösterir ve öğrenme sürecine katkı sağlarken motivasyonsuzluk tam tersi bir etki oluşturmaktadır denilebilir.

2.2. Erteleme ve Akademik Erteleme

İnsanlar belirli bir yaştan itibaren birçok sorumluluk yüklenirler. Küçük yaşlarda eğitim hayatında başlayan bu sorumluluklar daha sonra iş hayatında ve özel yaşamda hatta günlük rutinlerde dahi devam etmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirme şekli ve zamanlaması insandan insana değişiklik gösterir ve zamanlama söz konusu olduğunda erteleme kavramı karşımıza çıkar. Erteleme birçok insanın günlük hayatta gösterdiği davranışlar arasındadır. Zaman zaman her bireyin bazı durumlarda başvurduğu yollardan biri olan erteleme, bazı insanlar için alışkanlık haline gelip sorumluluklarını zamanında yerine getirme konusunda problem oluşturmaktadır. Lay (1986, s. 492), erteleme davranışını, bazı hedeflere ulaşmak için gerekli olanı geciktirme eğilimi olarak tanımlamıştır.

Steel (2002, s. 5), ertelemenin kavramsallaştırmasında, bir görev ya da kararın mutlaka geciktirilmesi, geri planda bırakılması, sonraya bırakılması gibi eylemlerin var olması gerektiğinin açık olduğunu belirtmiştir. Erteleme kavramı asıl itibariyle, Latin kökenli, "procrastinare" fiilinden gelmektedir ve geciktirme ya da bir başka güne bırakma anlamında kullanılmaktadır. İleriye doğru hareket anlamına gelen "pro" ve ertesi güne ait anlamına gelen "crastinus" kelimelerinin derlemesidir (Ferrari vd., 1995, s. 4). Senecal,

Koestner ve Vallerand (1995, s. 607), ertelemenin, bir kişinin edebiyat dersi için roman okumak gibi bir aktiviteyi gerçekleştirmesi gerektiğini bilmesi ve hatta yapmak istemesi ancak istenilen ya da beklenen zaman çerçevesinde kendini motive edememesi olduğunu belirtmiştir. Erteleme, genel anlamda, bireyin bir görevi daha erken yapmadığı için sıkıntı yaşayana kadar o görevin başlangıcını geciktirmesidir.

Ackerman ve Gross (2005, s. 5) ise ertelemeyi bir kişinin kontrolü altında olan görev ya da işin sonraya bırakılması olarak tanımlamışlardır. Yine aynı tanımda gecikmenin kişinin kontrolü altında olması, görevin de mutlaka yapılması gereken bir iş olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ertelemenin tanımlarını birleştirdiğimizde, ortaya çıkan tablo, sonraya bırakmanın yaratacağı sıkıntıya rağmen planlanan bir davranış biçiminin gönüllü bir şekilde geciktirilmesinin söz konusu olmasıdır (Steel, 2007, s. 66). Birçoğumuz ertelemeyi yapmamız gereken işlerin bilerek ve isteyerek sonraya bırakılması olarak algılarız ancak bu yumuşak tanım, erteleme davranışıyla mücadele eden insanların yaşadıklarını tam anlamıyla ifade edemez (Wiegartz ve Gyoerkoe, 2010, s. 7-8).

Knaus (2000, s. 153), ertelemenin, insanlığın gelişimi ile paralellik gösterdiğini ve atalarımızın küçük kavimlere ayrıldığı ve birilerinin kavim için gereken şeyleri yapmayı boş yere ertelemeye karar verdiği 2,5 milyon yıl kadar öncelere dayandığını belirtmiştir. Ayrıca uygarlıklar büyüdükçe, kültürel birimlerin taleplerinin arttığını, planların ortaya çıktığını ve erteleme fırsatlarının çoğaldığını vurgulamıştır. Milgram (1991, s. 149), ertelemenin aslında modern bir hastalık olduğunu, var oluşunun sadece teknolojisi gelişmiş olan ve bir programa bağlı olmanın önemli olduğu ülkeler ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bir toplum ne kadar çok endüstrileşmiş olursa erteleme yapısı o kadar belirgin hale gelir (Ferrari vd., 1995, s. 4-5). Combs (2011, s. 19), günümüzde teknoloji çağında, ertelemenin arttığını belirtmiştir. Dikkat etmeme, hazır olmaya hazır olmama, internette gezinti yapma, bilgisayar oyunları oynama, televizyon izleme çoğu insanın aslında niyetlendiği eylemleri gerçekleştirmekten kaçınmak için seçtikleri yollardan sadece birkaçıdır. Aslında niyetlendikleri hayalleri, amaçları ve hatta görevleri başarmak için hiçbir zaman tam olarak uğraşmazlar.

Hangi yaşta olursa olsun, ne iş yaparsa yapsın her birey erteleme davranışı gösterebilir. Önemli olan bu erteleme davranışının ne kadar tehlikeli olduğudur. Burka ve Yuen (1983, s. 5), normal ertelemeyi problematik ertelemeden ayıran şeyin bu erteleme davranışının kişiye ne kadar çok sorun çıkardığı ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Ertelemenin sıkıntılı olabilmesinin iki şekli vardır; ilkinde erteleme, kütüphaneye geç

teslim edilen kitaptan ötürü alınan para cezası gibi zararsız olandan bir evliliği tehlikeye atmak ya da işini kaybetmek gibi daha ciddi olan dışsal sonuçlara neden olabilmesidir. İkincisinde ise erteleyen bireyler, hafif öfke duygusundan kendini kınama, umutsuzluk ve çaresizlikten ötürü üzülmeye varan içsel sonuçlardan rahatsız olabilirler.

Erteleme davranışında işine geç başlayan birey, işe başlama zamanı konusunda tahmin ettiği zamanın doğru olduğunu düşünse de görünmeyen gecikmeler ya da engellerden dolayı kötü bir performans sergileyebilir. Bunun dışında işin kendisiyle ilgili aksilikler (örneğin bilgisayar kaynaklı zorluklar) ya da bireyin iradesi dışında gelişen engeller (örneğin kişisel problemler) bireyin çalışma kapasitesini zayıflatabilir ve eğer proje son dakikaya kadar ertelenmişse sonuç başarısızlık olabilir (Tice ve Baumeister, 1997, s. 455).

Erteleme davranışı sergileyen bireyler, yerine getirmesi gereken işin tamamlanmasına yakın Burka ve Yuen'in (1983, s. 7) erteleme döngüsü olarak adlandırdığı bir dizi duygu, düşünce ve davranışa maruz kalmaktadır. Burka ve Yuen (1983, s. 7-11), bu döngüde bireysel farklılıkların var olduğunu, bu döngünün çok kısa sürebileceği gibi haftalar, aylar hatta yıllara uzayabileceğini belirtmişler ve bu döngüyü 7 aşamada açıklamışlardır. İlk aşamada, bireyler genellikle çok umutludur, başlangıcın bir şekilde yapılacağına inanırlar ancak sadece bir süre geçtikten sonra bu sürecin farklı olmadığı, umutların endişeye dönüştüğü ortaya çıkar. İkinci aşamada, kişi yapacağı işi en kısa zamanda yapmak için çaba sarf etmeye mecbur hissetmeye başlar ancak işin bitmesi gereken son gün henüz gelmemiştir ve biraz umut vardır. Üçüncü aşamada, zaman geçmeye devam etmektedir ve erteleyen birey henüz bir şeye başlamamıştır ve geriye kalan iyimserlik yerini kötü bir şey olacağına dair önseziye bırakmıştır.

Dördüncü aşamada, erteleme davranışı sergileyen birey, suçlu, utanmış ve hile yapmış gibi hissetmesine rağmen projeyi yapmak için bir şekilde hala vakti olduğuna dair umudunu sürdürmektedir. Beşinci aşamada, birey herkeste var olan öz-disiplin, cesaret, zekâ ya da şans gibi bazı temel özelliklerin kendilerinde eksik olduğu fikrine kapılabilir. Altıncı aşamada ise ya acı sona doğru yürüme ya da batan gemiyi terk etme karar verilir. Bu aşamada tahammülsüzlük sınırına ulaşıldığı için harcanması gereken çaba kapasiteyi aşmaktadır ve pes edilir ya da hiçbir şey yapmamaktansa işe koyulmanın daha iyi olduğu düşünüülerek işe başlanır ve zor, zahmetli ya da sıkıcı bile olsa işe başlamak rahatlatıcıdır. Artık odak noktası işin ne kadar iyi yapıldığı değil, bitirilip bitirilmediğidir. Son aşama olan yedinci aşamada birey projeyi bırakması ya da bitirmesi gerektiğinin farkındadır ve rahatlama ve yorgunluk arasında kalmıştır. Böyle bir süreçten bir kez daha geçme fikri o

kadar kötüdür ki erteleyen birey bir daha asla bu döngüye girmemeye karar verir. Sonuç olarak erteleme döngüsü, bu davranışın sonsuza dek terk edileceğine dair sözlerle sona erer. Fakat erteleme davranışı gösteren çoğu birey içtenliğine ve kararlılığına rağmen kendilerini bu döngüyü sürekli tekrarlarlarken bulurlar.

Erteleme genel olarak görevleri yerine getirmeyi ya da karar vermeyi geciktirmek veya sonraya bırakmak olarak tanımlanır. Literatür incelendiğinde akademik erteleme, genel ya da hayat rutinindeki erteleme, karar vermede erteleme, nevrotik erteleme ve dürtüsel ya da işlevsiz erteleme olmak üzere beş farklı erteleme türüne rastlanmaktadır ve ilk ikisi yapılacak işlerden kaçınmaya karşılık gelirken diğerleri karar vermekten kaçınmadır (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998, s. 297-298).

Akademik erteleme günlük hayattaki erteleme davranışlarıyla paralellik göstermeyebilir. Günlük hayatında birçok konuda erteleme eğilimi olan bir birey, akademik yaşantısında tam tersi bir tavır sergileyebilir ya da günlük hayatta ertelemeyi benimsemeyen bir birey, akademik yaşantısında erteleme davranışını alışkanlık haline getirebilir. Bu yüzden akademik erteleme davranışı diğerlerinden ayrı tutularak değerlendirilmeli ve neden ve sonuçları incelenmelidir. Akademik erteleme üniversite öğrencileri arasında yaygındır ve bununla birlikte akademik ilerleme ve başarı açısından tehlike olarak görülmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984, s. 503; Tice ve Baumeister, 1997, s. 455).

Burka ve Yuen (1983, s. 3), ertelemenin, insanları bütün işlerde rahatsız ettiğini belirterek; notlar ve diğer değerlendirmelerin sürekli baskısı altında, bir öğrencinin ödev yapmayı ya da sınavlara çalışmayı son güne bırakmak için ertelediğini vurgulamıştır. Akademik yaşamda sıklıkla karşılaşılan erteleme eğilimi, sorumluluk duygusunun geliştiği ve belirli bir biliş seviyesine sahip olduğu düşünülen üniversite öğrencilerinde sıklıkla görülmektedir. Knaus (1998, s. 1), üniversite öğrencilerinin % 60'nın erteleme davranışını, üstesinden gelinmesi gereken ciddi bir alışkanlık olarak gördüklerini belirtmiştir. Yapılan bir araştırma ise, bireylerin, dönem ödevi hazırlama, sınavlara çalışma, haftalık okuma ödevlerini yapma, derslere ve okul aktivitelerine katılma gibi akademik sorumlulukları yerine getirme konusunda erteleme davranışı sergilediklerini göstermektedir (Solomon ve Rothblum, 1984, s. 505).

Akademik hayat bireylere bazı sorumluluk ve görevleri vaktinde yerine getirmeyi gerektirir ve akademik erteleme bu görev ve sorumlulukların geciktirilmesi anlamına gelmektedir. Senecal vd. (2003, s. 135), akademik ertelemeyi, akademik bir görevin başlangıcında ya da tamamlanmasında gecikme eğiliminin irrasyonel bir şekilde

sergilenmesi olarak tanımlamışlardır. Yıldız (2015, s. 2), akademik ertelemenin, en geniş tanımıyla, bir bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bunları yapmaya başlamaması olduğunu belirtmiştir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar genellikle ertelemenin nedenleri ve sıklığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Solomon ve Rothblum (1984, s. 505), çeşitli akademik faaliyetlerdeki erteleme davranışının sıklığı üzerine yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin %40'tan fazlasının dönem ödevi yazma konusunda her zaman ya da neredeyse her zaman; %25'ten fazlasının sınavlara çalışma durumunda ve %30'unun haftalık okuma ödevlerinde erteleme davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Ayrıca daha az bir ölçüde, öğrenciler idari işlerde, derse katılımda ve okul aktivitelerinde genel olarak erteleme davranışı göstermişlerdir.

Ertelene, aslında önceden belirlenen teslim tarihleri içerisinde iş ve görevleri tamamlamaktan bizi genellikle alıkoyan, kendini sabote eden bir olgudur ve bir durum ya da kişisel özellik olarak görülebilir. Bu yüzden ertelene, kişisel zaman yönetimi ile ilgili sorun yaşama anlamına gelir. Diğer bir deyişle, işlerini amaçlı ve düzgün bir şekilde organize edemeyen, programlayamayan ya da atanan görevleri zamanında tamamlayamayan kişiler erteleyen ya da ihmalkâr olarak adlandırılır (Aydoğan ve Akbarov, 2018, s. 79). Ertelene davranışı sergileyen bu insanlar, ertelene davranışının sebebi olarak zamanın yetmemesini öne sürmektedir. Aslında bu ertelene davranışını alışkanlık haline getiren bireyler yeterince zamana sahip oldukları durumda dahi işlerini ertelemekte, işi tamamlamak yerine daha eğlenceli olduğunu düşündükleri aktiviteleri yapmaktadırlar.

Burka ve Yuen (1983, s. 11-17), ertelemenin, bireylerin yaşadığı rekabetçi dünyada mükemmel olma çabaları, işlerini yetiştirmeye çalışırken baskı altında hissetmeleri, başarı ya da başarısızlığın sonuçlarından korkmaları gibi birçok faktör ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Emmett (2004, s. 69-108), ertelene eyleminin nedenlerini yapılacak olan işten zevk alınmaması, güdülenme eksikliği, mükemmeliyetçilik, hata yapma korkusu, başarılı olmanın beklentiler getireceği inancıyla yaşanan başarı korkusu ve bireylerin çok fazla iş içinde kaybolmaları gibi faktörlerle açıklamıştır. Wiegartz ve Gyoerkoe (2010, s. 16-17) ise, ertelemenin nedenlerini, başarısızlık korkusu, başarılı olmanın getirdiği kaygılar, düşük özgüven ve öz-etkinlik, mükemmeliyetçilik, belirsizliğin yarattığı huzursuzluk, karar vermede çekilen zorluk ve yapılan işi sevmeme olduğunu belirtmişlerdir.

Erteleme davranışının yukarıda sıralanan nedenlerinin yanı sıra hatta belki o nedenleri doğuran esas sebebi, erteleme davranışı sergileyen kişilerin ailelerinin tutum ve davranışlarının olabileceğini söyleyebiliriz. Aileler çocuklarına çeşitli inanç ve değer yargıları aşılarlar ve çocuklar bu yargılarla oldukları kişi haline dönüşürler. Burka ve Yuen (1983, s. 87), beraberinde yetiştiğimiz beklenti ve inançlar arasında kim olduğumuz, yapabildiklerimiz, bizden beklenen şeyler gibi çok farklı mesajlar olduğunu belirtmiştir. Erteleyen kişilerin ailelerinden duymuş olabilecekleri “Eminim başarılı olacaksın” gibi başarıma baskısı yaratan ya da başarmayla ilgili şüphelerin sunulduğu “Neden kendi bakımını üstlenemiyorsun?” veya bunların aksine temel destek sunan “Ne olursa olsun biz senin arkadayız” gibi cümlelerden birinin akıllarına gelmesi erteleme davranışı sergilemelerine sebep olur (Burka ve Yuen, 1983, s. 87-88).

Pychyl ve Sirois’e (2016, s. 163) göre, araştırmacılar arasında ertelemenin, öz-düzenleme yetersizliğinin bir formu olduğu konusunda görüş birliği vardır. Ertelediğimizde, davranışlarımızı niyetlerimiz doğrultusunda düzenleyemeyiz ve amacımıza giden yolda planlarımızı gerçekleştiremeyiz. Yapmamız gereken herhangi bir işi başta tasarladığımız gibi yapmadığımızı fark etmemize rağmen gönüllü olarak erteleme eğilimi gösteririz ancak bu işi son dakika yetiştirmeye çalışırken daha düşük performans gösterebilir ya da stres yaşayabiliriz. Bu durumda erteleme davranışının ilk bilinen sonuçlarının kaygı, stres ve dolayısıyla istenilen performansın sergilenmemesi olduğunu söyleyebiliriz.

Knaus (1998, s. 10), kişisel gelişimimize ağırlık vermemiz gereken anları boşa geçirdiğimizde bu zamanların genellikle kayıp ve başarısızlık duygularına uzandığını fark ettiğimizi belirtmiştir. Ayrıca ertelemenin kaygı ve depresyon gibi büyük duygusal rahatsızlıkların bir parçası olduğunu fark edebileceğimizi vurgulamıştır. Steel (2007, s. 70), ertelemenin bireylere başlangıçta ruhen iyi geldiğini ancak sonradan ruh hallerini kötüleştirdiğini ve kötüleşmenin sadece ertelemeden kaynaklanmadığını ayrıca ertelemeyi ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergileme nedenlerinin yanında onlar açısından doğurduğu sonuçlar da bulunmaktadır. Bu sonuçlar arasında sınavlardan yüksek not almamak, ödevlerini zamanında ve tam olarak yapmamak, başarısız olmak sıralanabilir. Tice ve Baumeister (1997, s. 455), ertelemenin, akademik görevlerde daha az çaba göstermekle sonuçlanabileceğini, erteleme gerçekleştikçe görevi tamamlayıp başarılı olmak için gereken ek zamanı bulmakta zorlanmanın söz konusu olabileceğini ve stres altında gerçekleştirilen performansın daha kötü olabileceğini belirtmiştir. Steel

(2007, s. 70) ise, aynı şekilde erteleme öz-yeterlik algısını azaltan daha kötü bir performansa neden olabildiğini ve dolayısıyla daha çok ertelemeye sebep olduğunu vurgulamıştır.

2.3. Devamsızlık

Eğitim-öğretim hayatının en temel gerekliliği olan öğrenme, ilk olarak öğrencilerin okula devam etmesi şartıyla gerçekleşir. Ancak ülkemizde ve dünyada eğitimin her basamağında devamsızlık sorunu ile karşılaşmaktadır. Devamsızlık, gizlice kaçmak, derste bulunmamak, kaytarmak, okulu kırmak, okuldan tüymek, ortadan kaybolmak gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir (Reid, 1999, s. 1). Kearney ve Bensaheb (2006, s. 3), okul devamsızlığını, meşru ya da meşru olmayan yani mantıklı ya da mantık dışı sebeplerden ötürü okulda bulunmama olarak tanımlamışlardır.

Parrish (2015, s. 3), devamsızlığın, bir öğrencinin ailesinin bilgisi ve rızası olmaksızın kanuna aykırı bir şekilde okula gitmemesi olarak tanımlandığını belirtmiştir. Collins (1998, s. 2) ise; devamsızlığın, okula kayıtlı olan ancak kanun öyle belirttiği halde okula gitmeyen öğrencilerle ilgili olduğunu belirtmiştir. Whitney'e (1994, s. 49) göre devamsızlık, okulun yetki veya izin vermediği, okuldan ayrılmayı onaylamadığı bir durumdur. Okul devamsızlığı, çevresel, sosyal ya da psikiyatrik koşullarla ilgili olarak okuldan izin almadan okulda bulunmama durumunu tanımlamak için kullanılan bir terimdir ve Batı toplumlarında çocukların ya da gençlerin yaklaşık %5'inde görülen yaygın bir problemdir (Walter ve diğerleri, 2011, s. 3).

Reid (2000, s. 22), devamsızlığın genellikle okuldan kaçmak olarak algılanmasına rağmen aslında çok çeşitli türleri olduğunu belirterek bu türleri sıralamıştır. Belirli öğretmen ve derslere karşı geliştirilen "belirli ders devamsızlığı", başlangıçta var olup, öğretmen ya da derse bakmaksızın sonradan devamsızlık yapılması anlamına gelen "kayıt sonrası devamsızlık", "ailenin göz yumduğu devamsızlık" bu listenin başında yer almaktadır. Ayrıca öğrenci derse gelmediğinde ve bundan dolayı izinli olmadığında oluşan "örtülü devamsızlık", öğrencinin kendisinin sınıfta olduğu halde ruhen orda olmaması anlamına gelen "psikolojik devamsızlık" ve son olarak "okul reddi ve okul fobisi" bu listede yer almaktadır.

Reid (2000, s. 8) devamsızlık yapan öğrencilerin bazı özelliklerini; bu öğrencilerin okulla ilgili işlerde ya da okulda büyük ölçüde kaygılı olmaları, okulda daha az arkadaşına sahip olmaları, okulda daha çok problem yaşama ve okul hayatından daha az zevk almaları şeklinde sıralamıştır. Ayrıca okula devam düzenlemeleri ya da okul forması gibi

kurallarla ilgili diğerk öğrencilerle çelişen fikirlere sahip olmaları, çok sayıda okul dersinde beklenildiği gibi başarılı olmama ya da kötü bir performans göstermeleri ve ödev verildiğinde ödevi başlama ya da ödevin sorumluluğunu alma konusunda başarısız olmaları yine bu özellikler arasında sıralanmaktadır. Clark (2008, s. 40) ise, devamsızlık yapan öğrencilerin birçoğunun öz-saygı, kendine güven, sosyal beceriler, konsantrasyon, motivasyon ve öz-yönetim becerilerinden yoksun olduklarını belirtmiştir.

Öğrencinin devamsızlık yapması hem okul hayatında başarısız olması hem de dil öğrenimini geciktirmesi veya sonlandırması anlamına geldiği için devamsızlığa neden olan durumların belirlenmesi daha önemli hale gelmektedir. Altınkurt (2008, s. 130), okula devamsızlığın fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok etmenden kaynaklanabilen ve öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışı olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin genellikle bireysel, öğretmen ya da okuldan kaynaklanan, ailevi ve çevresel nedenlerden dolayı devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrencilerin devamsızlık nedenleri arasında öğrenci olmanın zorlukları, kendi tercihleri olması, öğrenme teknolojileri ve öğretim kalitesi yer almaktadır (Barlow ve Fleischer, 2011, 230-232).

Bir diğerk araştırmada ise öğrenciler sosyalleşmeyi tercih etmek, devam zorunluluğunu iyi not almak için gerekli görmemek, iyi not almaya önem vermemek gibi nedenler öne sürmüştür. Ayrıca üniversite eğitiminin gelecek kariyerleri için çok önemli olmadığını düşünmek, dersleri sıkıcı bulmak, dersten sorumlu öğretim görevlisini sevmemek, iyi ya da kötü hava koşullarından etkilenmeyi neden olarak göstermişlerdir (Galichon ve Friedman, 1985, s. 359). Teasley (2004, s. 118-121), devamsızlık nedenlerini, okulla ilgili faktörler, kişisel, gelişimsel faktörler, aile, ebeveyn ve toplum faktörleri ile ilişkilendirmiştir.

Wyatt (1992, s. 205-206) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin devamsızlık sorunlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin devamsızlık davranışının dersi sevip sevmeme, ders çalışma alışkanlıkları, daha önceki yüksek notları sürdürme istekleri ve alkol tüketme sıklığı ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin devamsızlık davranışlarının nedenleri olduğu kadar derslere devam etme tutumlarının da belirli nedenlere bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Arulampalam, Naylor ve Swift (2012, s. 374), öğrencilerin yetenekli, zeki ve işine bağlı olma gibi karakteristik özelliklerinin derslere devam etme ihtimallerini arttırdığını belirtmiştir.

Önceleri bir iki derse girmeyerek başlayan ardından girilmeyen ders sayısı arttıkça devamsızlık hakkı dolan öğrencilerin başarı oranları düşmekle birlikte bu öğrenciler okulu bırakma noktasına gelirler. Dolayısıyla devamsızlığın doğurduğu başlıca sonuçların başarısızlık, okuldan uzaklaşma hissi, okulu bırakma olduğunu söyleyebiliriz. Okulu asma yani devamsızlık, notların düşmesi, yasal zorluklar, sosyal yabancılaşma, aile ile çatışmalar ve endişe gibi kısa süreli ama ciddi sonuçlar doğurabilir (Kearney, 2003, s. 57; Lamdin, 1996, s. 161).

Yolcu (2002, s. 24), bilim, sanat, spor, siyaset, edebiyat gibi hangi alanda olursa olsun, başarılı olmanın büyük emek isteyen bir şey olduğunu ve ancak bu emeği verenlerin sonunda bu sahalarda ilerleme kaydedeceğini belirtir. Elbette her insan sonuca aynı zamanda ve aynı enerjiyi harcayarak varmaz ancak her birey kendi hızında emek sarf eder ve mutlaka bir ilerleme kaydeder diyebiliriz. Anlaşılacağı üzere emek ve zaman harcamak ve devamlılığı sağlamak başarılı olmakta önemli rol oynamaktadır.

2.4. Motivasyon ve Erteleme

Fidan (1996, s. 128), öğrenmek için her öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşımak ve çalışmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Sorumlulukları ertelemeyen, vaktinde yerine getirme konusunda hassasiyet göstermek öğrencinin motivasyona sahip olması veya motivasyonunun yüksek olması ile yakından ilişkilidir denilebilir. Malkoç ve Mutlu (2018, s. 2087), akademik ertelemenin, öğrencilerin akademik motivasyon ve başarısı açısından bir risk faktörü olduğunu ve bu nedenle okul ortamlarında akademik ertelemeyi azaltma ve akademik öz-yeterliği artırma üzerinde çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Akademik erteleme davranışı sergilemenin salt kişisel sebepler ya da karakteristik özelliklerden kaynaklandığını söylemek mümkün olmayabilir. Senecal vd. (1995, s. 607), ertelemenin, zaman yönetimi yapamama ya da tembellik karakteristiğine sahip olmanın ötesinde motivasyonel bir problem içerdiğini belirtmiştir. Gargari, Sabouri ve Norzad (2011, s. 76), ertelemenin, gerekli ve önemli ödevlere başlama ve onları bitirme konusunda gecikme olarak düşünülen öz-düzenleme ile ilgili yaygın bir problem olduğunu belirtmişlerdir.

Yun (2019, s. 17); Ryan ve Deci (2000) tarafından önerilen özerklik teorisinden yola çıkarak içsel ve dışsal motivasyonun erteleme ile olan bağlantısına dikkat çekmiştir. Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008, s. 917) ise; düşük seviyelerdeki öz-düzenleme

davranışlarının, yüksek seviyede erteleme davranışı ile ilgili olduğuna dair güçlü bir kanıt olduğunu ve öz-düzenleme becerisinin erteleme davranışını anlamanın anahtarı olduğunu belirtmiştir.

Günümüz eğitim sistemi öğrencileri birden fazla hedefe kısıtlı sürelerde ulaşma imkânı sunarken diğer taraftan öğrenciler, kendilerini bekleyen birden fazla ilgi çekici aktiviteyle karşı karşıya kalmaktadır ve bu durum onlarda motivasyonel sorunlara yol açmaktadır. Sonuç olarak motivasyonel çelişkiler, akademik çalışmalar üzerinde negatif etkiye sahip olmakta ve öğrencilerde erteleme alışkanlıklarına yol açabilmektedir (Vij ve Lomash, 2014, s. 1066).

2.5. Motivasyon ve Devamsızlık

Öğrenmenin gerçekleşmesi için önkoşullardan biri olan motivasyon, yabancı dil öğreniminde de büyük bir öneme sahiptir. Hazırlık okullarında yürütülmekte olan eğitim programı çok yoğun bir programdır ve dil öğreniminin gerçekleşmesi bu programa devamlı katılımı mümkün olabilmektedir. Bu yoğun eğitim programında, motivasyonu olmayan ya da motivasyonu düşük olan öğrenciler, zorunlu derse katılım uygulamasına tepki verebilir, dil öğrenmeye ve okula karşı olumsuz tutum sergilemeye başlayabilir.

Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir denilebilir. Öğrencilerin bir kısmının bazı derslere ve okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları ve öğrenme çalışmalarından zevk almamaları onların başka faaliyetlere yönelmelerine neden olur (Fidan, 1996, s. 128). Öğrenci devamsızlıklarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde karşımıza çıkan etmenlerden biri motivasyon olmaktadır. Vallerand vd. (1992, s. 1007), motivasyonsuz öğrencilerin, yetersizlik hissi yaşadıklarını, davranışlarının kendi kontrolleri dışında gerçekleştiğini düşündüklerini ve sonunda akademik aktivitelere katılmaktan vazgeçtiklerini belirtmiştir.

Moore, Armstrong ve Pearson (2008, s. 18), öğrencilerin derse devam etmelerinin dolaylı olarak anlaşılan boyutlarından birinin, öğrencilerin derse devam etmeye yönelik motivasyonuna daha fazla önem verilmesi olduğunu belirtmiştir. Yaptıkları araştırma, derslere girmeyen öğrencilerin iç motivasyonunun düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır ve bu da derslerin faydalı algılanmadığı, derste edinilenlerin başka bir şekilde öğrenildiği ya da daha kötüsü akademik performansları üzerinde etkisi olabilecek planlı etkileşimden yararlanamadıkları anlamına gelmektedir.

Kottasz (2005, s. 14), üniversite öğrencilerinin derse katılmama nedenlerini incelediği araştırmasında, içsel ve dışsal motivasyonun benzer şekilde öğrencilerin derse katılmalarını sağlayan ana faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin dersleri sıkıcı bulması ve katılmaya değer görmemesinin düşük motivasyon düzeyinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir. Devadoss ve Foltz (1996, s. 506), motivasyonun öğrencilerin daha iyi notlar almasında önemli bir unsur olduğunu dolayısıyla derse katılımı etkileyen önemli faktörler arasında motivasyonun yer aldığını belirtmiştir.

2.6. Erteleme ve Devamsızlık

Devamsızlık tutumu birçok faktörden kaynaklanan ve öğrenmeye istekli olmak, sorumluluk sahibi olmak ve görevlerini ertelemeden vaktinde yapmayı tercih etmek anlamına gelen bir kavramdır. Üniversite öğrencileri arasında sık rastlanan bir davranış olarak bilinen erteleme eğiliminin, öğrencilerin devamsızlık tutumuna etki eden faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Burka ve Yuen (1983, s. 121), ertelemenin, insanların ev işleri, iş-okul hayatı, kişisel bakım, sosyal ilişkiler, finansal konular gibi alanların herhangi birinde ya da birkaçında gerçekleştiğini belirtmiştir. Okul hayatında erteleme davranışının görülebileceği aktiviteleri sıralarken de ödev yapma, sınava çalışma kütüphaneye kitapları teslim etme ve derslere katılma gibi konularda erteleme yapılıp yapılmadığının belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Literatür incelendiğinde devamsızlık ile erteleme davranışı arasında dolaylı olarak bir ilişki olduğunu belirten çalışmalara rastlanmıştır. Clores (2009, s. 157), bir öğrencinin öz disiplin eksikliği ve yetersiz çalışma becerileri ya da zaman yönetiminin, önceliklerinin derslerine düzenli katılımlarını engelleyen kişilerin kendi değer sistemlerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Keith, Burnett, Pettijohn ve Gilbert (2005, s. 48), öğrencilerin sınava girmeye hazırlıklı olmadıkları ya da ödevlerini tamamlayamadıkları durumlarda derse girmemeyi tercih ettiklerini ve bu durumda erteleme ile devamsızlık arasında bir bağlantı kurulabileceğini belirtmişlerdir. Knaus (1998, s. 112) ise, mükemmel olma isteği ve başarısız olma korkusundan kaynaklanan erteleme davranışının bireylerin okul devamsızlığı yapması ve okulu bırakması gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik motivasyon, akademik erteleme ve devamsızlık konusunu tek tek ve birlikte ele alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilecektir.

2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde akademik motivasyonla ilgili eğitim kademelerinin genellikle üniversite birimlerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Terzi ve Uyangör (2017, s. 21), eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi adlı çalışmalarında, 330 öğretmen adayından veri toplamışlardır. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği ile Akademik Motivasyon Ölçeğinin kullandığı çalışmada, Necatibey Eğitim Fakültesinin ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının ortanın üzerinde, okul iklimi algılarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyon-bilme, kendini ispat ve tanınma alt boyutlarında oldukça motive oldukları genel ortalamada ise ortanın üzerinde bir dereceye sahip oldukları elde edilen bulgular arasındadır.

Bu çalışmanın bir diğer değişkeni olan akademik erteleme değişkeninin ise eğitimin hemen hemen her kademesinde çalışıldığı görülmekle birlikte üniversite öğrencileri üzerinde sıklıkla çalışıldığı görülmüştür. Çetin'in (2009, s. 3), eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında veri toplama aracı olarak Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği kullanmıştır. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 500 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının erteleme davranışlarının; cinsiyet, derslerdeki başarı durumu ve ikamet şekline göre farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın son değişkeni olan devamsızlık konusunda literatürde yurt içinde yeterli sayıda çalışma olmamakla birlikte yapılan çalışmalar genellikle ilk, orta ve lise düzeylerindeki öğrencilerin devamsızlık nedenlerine odaklanmaktadır. Yükseköğretimde devamsızlık çalışmaları ise aynı şekilde devamsızlık nedenlerine odaklanmaktadır. Sarıdede ve Arslan (2017, s. 348-349) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri" adlı çalışmalarında 12 eğitim fakültesi öğrencisiyle odak grup görüşmesi tekniği kullanarak veri toplamıştır. Araştırmanın bulgularında eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerinden kaynaklanan, ders içeriği ve sorumlusundan kaynaklanan, okul ve çevresinden kaynaklanan nedenlerle devamsızlık yaptıkları saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde akademik motivasyon ve devamsızlık değişkenlerinin birlikte çalışıldığı az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Balkıs (2018, s. 264-265), akademik başarı ve devamsızlık değişkenlerinin motivasyonsuzluk alt boyutu ile okulu bırakma eğilimi arasındaki ilişkiye dolaylı etkilerini incelemiştir. Araştırmaya bir devlet

okulunun 9., 10, 11, ve 12.sınıflarında öğrenim gören 600 öğrenci katılmış olup bu öğrencilere Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarı ve devamsızlık bilgileri ise okulun 2015-2016 yılının ilk yarısına ait kayıtlarından edinilmiştir. Araştırmanın bulgularından edinilen sonuçlara göre tüm değişkenlerin birbiriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu, akademik başarı ve devamsızlığın, motivasyonsuzluk ile okulu bırakma eğilimi arasındaki ilişkiye dolaylı olarak etki ettiği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan akademik başarı, erkek öğrencilerdeki motivasyonsuzluk ile okulu bırakma eğilimi arasındaki ilişkiye dolaylı olarak etki ederken, kız öğrenciler için bu ilişkiye devamsızlık etki etmiştir.

Öztekin'in (2013, s. 111), lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini incelediği araştırmasının bulgularında motivasyonun devamsızlığa etkisinden bahsedilmektedir. Araştırmada iki ayrı örneklem grubu kullanılmış olup çalışmanın nicel boyutunda Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez liselerde 2012-2013 öğretim yılında 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören 1037 lise öğrencisi, nitel boyutunda ise 18 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda meslek lisesi öğrencilerinin daha fazla devamsızlık yaptığı ve bu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, birçoğunun bu okullara isteyerek gelmedikleri görülmektedir. Öztekin (2013), meslek liselerinin çeşitli nedenlerden dolayı cazibesini her geçen gün kaybetmekte olduğunu ve öğrencilerin de okula gelmek için motivasyonlarını kaybettiğini ve devamsızlık yaptığını belirtmiştir.

Balkıs, Arslan ve Duru (2016, s. 1828), öğrenci okul devamsızlığı, kişisel faktörler, aile faktörü ve akademik başarı arasındaki direk ve dolaylı ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya iki devlet okulunun 9-12. sınıflarında öğrenim gören 423 lise öğrencisi katılmış olup araştırmada Demografik Bilgi Formunun yanı sıra motivasyon/öz düzenleme, okula yönelik tutum, öğretmenlere yönelik tutum, amaç mevcudiyeti ve akademik benlik algısı olmak üzere birbirleriyle pozitif yönde ilişkili beş alt boyuttan oluşan Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları arasında öğrenci devamsızlığının, akademik benlik algısı, okula yönelik tutum, öğretmenlere yönelik tutum, amaç mevcudiyeti, motivasyon/öz düzenleme ve akademik performans ile negatif ilişkide olduğu sonucunun ortaya çıktığı yer almaktadır.

Bu çalışmanın değişkenleri ikili olarak incelendiğinde literatürde akademik motivasyon ile akademik erteleme değişkenlerinin bir arada çalışıldığı az sayıda araştırma bulunmaktadır. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006, s. 66), üniversite öğrencilerinde

akademik erteleme eğilimini; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisi gibi değişkenlerle incelemiştir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 238 öğrencinin katıldığı araştırmada Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği ve Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Bulgularda akademik erteleme davranışı ile motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu ayrıca motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Güdül (2015, s. 110), üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ilişkilerini incelemiştir. Çalışma grubunu 1700 öğrencinin oluşturduğu araştırma verileri Akademik Motivasyon Ölçeği, İhtiyaç Doyumu Ölçeği, Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları yüksek motivasyona sahip öğrencilerin orta ve düşük motivasyonlu öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışı sergilediklerini, yaşamlarından daha çok doyum elde ettiğini göstermektedir.

Kaya ve Kaya (2014, s. 14-15), “Öğretmen Adaylarının Akademik Ertelemelerinin Yordayıcısı Olarak Akademik Motivasyonları ve Baş Etme Stratejileri” adlı çalışmalarında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 280 öğrenciye Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği ve Akademik Motivasyon Envanterini uygulamışlardır. Envanterin geçerlilik çalışmaları akademik motivasyon envanterinin keşfetme, kendini aşma ve bilgiyi kullanma olmak üzere üç boyutu olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları akademik motivasyonun kendini aşma ve keşfetme boyutlarının akademik ertelemenin yordayıcısı olduğunu ancak bilgiyi kullanma boyutunun akademik ertelemeyi yordamadığını göstermektedir.

Kağan (2009, s. 124), “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi” adlı çalışmada, akademik güdülenme, kaygı, zaman yönetimi, genel erteleme davranışı ve akıldışı inançların akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Ankara Üniversitesi’nin değişik fakültelerinde okuyan 250 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri ve Genel Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları arasında genel erteleme, zaman yönetimi ve güdülenmenin akademik ertelemeyi yordadığı sonucu yer almaktadır.

Akbay (2009, s. 57-63), cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemiştir. Çalışmaya Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören 363'ü erkek ve 400'ü kız olmak üzere 763 öğrenci katılmış olup, çalışmada veri toplama aracı olarak Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Akademik Yüklenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri artarken akademik erteleme davranışlarının azaldığı, kız öğrencilerin akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik özyeterlik inancının akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Aydoğan ve Akbarov (2018, s. 84), Türkiye'de İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda akademik erteleme üzerine yaptıkları çalışmalarında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Turizm Fakültesinde öğrenim gören, 123'ü kız, 93'ü erkek öğrenciye Akademik Erteleme Anket Formu uygulamıştır. Araştırmanın bulguları arasında içsel motivasyona yani daha az dışsal motivasyona sahip öğrencilerin ve İngilizce yeterliliklerinin yüksek seviyede olduğu tahmin edilen öğrencilerin çok fazla erteleme davranışı göstermedikleri sonucu yer almaktadır.

Kandemir, Palancı, İlhan ve Avcı (2017, s. 297), "Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Akademik Erteleme Nedenleri" adlı çalışmalarında derslerinde başarısızlık yaşayan dolayısıyla devamsızlık yapan öğrencilerin erteleme davranışını incelemiştir. Araştırma, akademik erteleme davranışını, kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleriyle oluşturulan bir model kapsamında test etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 1 yıl sınıfta kalmış, 2013-2014 eğitim öğretim yılında aynı sınıfta okula devam eden 92'si erkek, 140'ı kız 234 lise 1 ve 2. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Akademik Erteleme Ölçeği, Kendini Toparlama Gücü Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Akademik Güdülenme (Motivasyon) Ölçeği, Akademik Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışının, kendini toparlama gücü dışındaki diğer değişkenleri yordadığı görülmektedir. Ayrıca motivasyon değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı

ve negatif yönlü etki yaptığı görülmüş olup öğrencilerin motivasyonun artması ile birlikte, akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilmektedir.

Alanyazında akademik erteleme ile devamsızlık değişkenlerinin birlikte çalışıldığı az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yıldırım (2015, s. 59), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Erteleme, Kopya Çekme ve Devamsızlık Durumlarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Bağlılık” adlı çalışmasında Sosyal Bağlılık Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Sahtekarlık Ölçeğini 1013 öğrenciye uygulamıştır. Öğrencilerin devamsızlık durumunu belirlemek için kişisel bilgi formunda ne kadar sıklıkla devamsızlık yapıldığına ve devamsızlık hakkının doldurulup doldurulmadığına dair cevaplar beklenmektedir. Araştırmanın bulguları; hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin, devamsızlık hakkını genelde dolduranlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca nadiren devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin, devamsızlık hakkını genellikle doldurmayan ve dolduranlara göre daha düşük olduğu bilgisi bulgularda yer almaktadır.

2.7.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Clark, Middleton, Nguyen ve Zwick (2014, s. 34), 81 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla akademik motivasyon, akademik bütünleştirme ve akademik performans değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, akademik performans ile ilişkilerinde akademik bütünleştirmenin içsel motivasyonun bazı türlerini yordadığını belirtmişlerdir. Çalışmanın bulguları ayrıca başarı duygusu kazandırılan öğrencilerin daha yüksek akademik performansa sahip olduklarını göstermektedir.

Solomon ve Rothblum (1984, s. 505-509), üniversite öğrencilerinin akademik görevlerde gösterdikleri erteleme davranışının sıklığını ve sebeplerini araştırdıkları çalışmalarının bulguları, öğrencilerin çoğunun birçok akademik görevde erteleme davranışı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca akademik erteleme davranışının nedenleri arasında başarısızlık korkusu, diğerlerinin ve kendilerinin beklentilerini karşılama konusunda yaşanan gerginlik, ödevin itici olması, tembel olma, enerjilerinin eksik olması, yeterince iddialı olmama, otoriteye karşı gelme ve karar vermede yaşanan zorluklar olduğunu göstermektedir.

Lufi (2003, s. 56-57), yükseköğretimde devamlılık durumunu ve diğer kişilik değişkenleriyle olan ilişkisini incelediği araştırması 181 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın bulguları, derslere devam eden öğrencilerin

yılsonu notlarının devamsızlık yapan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada üniversite eğitimindeki başarının, devam edebilme durumuna katkıda bulunurken, düşük notların devam edebilmeyi önlediğini vurgulamaktadır.

Akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışının birlikte çalışıldığı araştırmalardan biri Senecal vd (1995, s. 616), tarafından yapılan “Öz-düzenleme ve Akademik Erteleme” adlı çalışmadır. Bu çalışmada 498 öğrenciye akademik motivasyon ölçeği ve akademik erteleme ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, çalışmalarını içsel motivasyondan dolayı sürdüren öğrencilerin daha az, dışsal motivasyondan dolayı sürdürenlerin daha fazla, akademik davranışlarını düzenleme konusunda motivasyonu olmayan öğrencilerin ise daha fazla erteleme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Brownlow ve Reasinger (2000, s. 27), üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalardaki içsel ve dışsal motivasyonunun etkisi, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve kontrol odağı gibi değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 48i erkek, 48i kız olan 96 üniversite öğrencisine Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu (Procrastination Assessment Scale-Students), motivasyonu ölçmek için Çalışmada, İş Tercihi Envanteri (Work Preference Inventory), Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (The Brief, Fear of Negative Evaluation Scale), Burn Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Burn’s Perfectionism Scale), Kontrol Odağı Formunun kısaltılmış versiyonu (Locus of Control Scale), yüklemelerini ölçmek için Çok Boyutlu-Çoklu Yüklemeler Nedensellik Ölçeği (Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale) uygulanmıştır. Çalışmalarındaki bulgular, akademik erteleme eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğunu ve dışsal kontrol odağın, öğrencilerin okul görevlerinde erteleme eğilimini desteklediğini ortaya koymuştur.

Yun (2019, s. 35), üniversite öğrencilerindeki içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin sergilediği akademik erteleme davranışını açıklamak için “özerklik teorisini” temel almıştır. Çalışmaya Kuala Lumpur’da yer alan özel bir üniversitede eğitim gören 150 öğrenci katılmış olup, bu öğrencilere Akademik Motivasyon Ölçeği-Üniversite Versiyonu ve Öğrenci Erteleme Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda içsel motivasyon ve akademik erteleme ile dışsal motivasyon ve akademik erteleme arasında

önemli bir ilişki olmadığı ve akademik erteleme üzerinde cinsiyet farkının önemli olmadığı öne sürülmüştür.

Vij ve Lomash (2014, s. 1068-1069), “Akademik Ertelemeye Motivasyonun Rolü” adlı çalışmalarında, yüksek ve düşük seviyede erteleme eğilimi gösteren bireylerin motivasyonel farklılıklarını incelemiştir. Araştırmada öncelikle 400 öğrenciye Öğrenci Erteleme Değerlendirme Ölçeği (PASS) uygulanarak 100 tane yüksek seviyede 100 tane düşük seviyede erteleme eğilimi gösteren 200 öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra teknik üniversitelerde eğitim gören 147’si erkek, 53’ü kız olan bu 200 öğrenciye Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS) uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları içsel motivasyon eksikliğinin akademik erteleme eğilimini arttırdığını göstermiştir.

Lekich’in (2006, s. 15-16), üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, öz-saygı ve erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında içsel-dışsal motivasyon ve öz-saygı değişkenleri ile erteleme arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Araştırmaya Truman Devlet Üniversitesinde eğitim gören 32’si erkek, 109’u kız 141 öğrenci katılmış olup araştırmada Öğrenciler için Erteleme Ölçeği (PSSP), Öz-Saygı Ölçeği (SES) ve Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği (AIMS) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, içsel motivasyon ile erteleme arasında negatif bir ilişki olduğunu, içsel motivasyonu yüksek olan öğrencinin düşük seviyede erteleme eğilimi sergilediğini gösterirken dışsal motivasyon ile erteleme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu öne sürmüştür.

Cerino (2014, s. 160), akademik motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin akademik erteleme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya katılan 101 üniversite öğrencisine Öğrenci Erteleme Değerlendirme Ölçeği (PASS), Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS) ve Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GSE) uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, akademik motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin erteleme ile ilişkili olduğunu ortaya koyarken akademik motivasyonun akademik erteleme üzerinde öz-yeterlikten daha büyük bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Klassen vd (2008, s. 926-927), lisans öğrencilerinin akademik erteleme davranışını inceledikleri araştırmalarında iki çalışma yürütmüşlerdir. İlk çalışmada akademik erteleme, öz-düzenleme, akademik öz-yeterlik, öz-benlik ve öz-düzenleme için öz-yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi; ikinci çalışmada ise erteleme davranışını yüksek düzeyde sergileyen öğrencilerin akademik ve motivasyonel özelliklerini incelemiştir. Birinci çalışmaya dahil olan Batı Kanada’da büyük bir devlet üniversitesinde eğitim psikolojisi öğrenimi gören 261 3 ve 4. sınıf lisans öğrencisine

Tuckman Erteleme Ölçeği, akademik öz-düzenleme ve akademik öz-yeterlik değişkenlerini ölçmek için Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin iki bileşeni, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları diğer değişkenlerin erteleme ile ilgili olduğunu gösterirken öz-düzenleme için öz-yeterlik değişkeninin erteleme eğilimi ile güçlü bir tersine ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. İkinci çalışmada ise aynı üniversitenin aynı bölümünde ancak birinci çalışmadaki öğrencilerden farklı sınıflarda öğrenim gören 195 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da öz-düzenleme için öz-yeterlik değişkeninin ertelemeyi anlamada önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Bosato (2001, s. 19), “Zaman Perspektifi, Akademik Motivasyon ve Erteleme” adlı çalışmasında geçmiş, şu an ve gelecek diye kısımlara ayırdığımız zaman algısının, özerklik bütününde incelenen motivasyonsuzluk, içsel motivasyon, dışsal motivasyon gibi alt boyutları olan akademik motivasyon stili ve erteleme ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada 153’ü kız, 152’si erkek 305 psikoloji birinci sınıf öğrencisine Akademik Motivasyon Ölçeği, Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri, Tuckman Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları (a) Gelecek zaman perspektifiyle içsel motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu, (b) gelecek odaklı öğrencilerin akademik çalışmalarda şimdiki zaman perspektifinde umutsuz olan öğrencilerden içsel olarak daha motive oldukları, (c) şimdiki zamanda umutsuzluk yönelimi ile motivasyonsuzluk arasında pozitif bir ilişki olduğu (d) şimdiki zaman odaklı öğrencilerin erteleme davranışına gelecek zaman odaklı öğrencilerden daha meyilli olduğunu göstermiştir.

Alanyazında akademik motivasyon ve devamsızlık değişkenlerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Moore vd. (2008, s. 20), yükseköğretim öğrencileri arasındaki ders devamsızlığında motivasyonun rolünü incelemiştir. Çalışmaya işletme eğitimi lisans programının üçüncü sınıfında eğitim gören 230 öğrenci katılmış olup bu öğrencilerden bir anket tamamlamaları istenmiştir. Ankette en son ne zaman devamsızlık yaptıkları, hangi koşullarda devamsızlık yaptıkları, buldukları akademik yıl içerisinde derslerin yaklaşık yüzde kaçına katıldıkları sorulmuş olup son olarak kendi cümleleriyle devamsızlıklarının nedenini belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışmanın bulguları; öğrencilerin motivasyonu ile devamsızlıkları arasında negatif bir ilişki olduğunu ve devamsızlık nedenlerinin motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklandığını söyleyen öğrencilerin ders dönemi boyunca az sayıda derse katıldıklarını göstermektedir.

Barlow ve Fleischer (2011, s. 230), öğrencinin derse katılımının düşük olması ve derslerine tam olarak yoğunlaşmakta zorluk çekme nedenlerini araştırmak için nitel

yöntem kullanarak İngiltere'nin saygıdeğer “yeni” bir üniversitesinin birinci sınıfında öğrenim gören 25 öğrenci ve akademik personel ile görüşme yapmışlardır. Öğrenci ile yapılan görüşmelerin sonucunda, devamsızlık ya da derse katılımı motivasyonun rolü ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere, ne zaman ve neden devamsızlık yaptıkları sorulduğunda cevapların arasında motivasyon eksikliği yer almaktadır. Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler, büyük ölçüde motive olduklarını, lisans eğitimine bir iş gibi yaklaştıklarını ve dolayısıyla derslere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Derslere katılmamanın nedenini araştıran Kottasz (2005, s. 12), birinci aşamada 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütmüştür, ikinci aşamada ise, 155 öğrenciye anket uygulaması yapmıştır. Araştırmanın bulguları, seçtikleri bölümde eğitim almaya içsel olarak motive olan öğrencilerin derslere düzenli olarak katıldığını, dışsal motivasyona sahip öğrencilerin de başka özel bir sebebi olmadıkça derslere her zaman katıldıklarını göstermektedir. Sonuçlar içsel ve dışsal motivasyonun derse katılımı önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Vallerand ve Bissonnette (1992, s. 612-115), içsel-dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk stillerinin gerçek hayatta davranışın sürekliliği üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Çalışmada, akademik yılın başında zorunlu bir dersi alan 1042 üniversite birinci sınıf öğrencisi içsel motivasyon, dışsal motivasyonun dört türü ve motivasyonsuzluğu değerlendiren ve Akademik Motivasyon Ölçeğinin deneme versiyonu niteliğinde olan bir ölçek tamamlamıştır. Dönem sonunda ise derse devam eden ve dersi bırakan öğrenciler belirlenmiştir. Bulgular, dönem başındaki ölçekte derse devam eden öğrencilerin, dersi bırakan öğrencilerden içsel olarak daha çok motivasyona sahip olduklarını, dışsal motivasyonun tanımlanmış ve bütüncül düzenlemesine daha çok uyduklarını ve akademik aktivitelere daha az motivasyonsuz olduklarını belirttiklerini göstermiştir. Araştırmaya göre bu sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha motive ve devamlılık davranışında daha istikrarlı olduğunu göstermiştir.

Alivernini ve Lucidi (2011, s. 250), lise öğrencilerinin, akademik performans ve sosyoekonomik durumlarını da göz önünde bulundurarak, özerk motivasyonlarının zaman içinde okulu bırakma eğilimlerini azaltmadaki rolünü belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüş ve öğrencilerin öz-yeterlik ile aile ve öğretmen kaynaklı desteğin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada resmi okul notları göz önünde bulundurularak 9-13. sınıflarda öğrenim gören 426 öğrenci kendini değerlendirme formu tamamlamıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerdeki özerk motivasyon seviyesinin okulu bırakma

eğilimini tam olarak yordadığını ve öz-yeterliğin hem özerk motivasyon hem akademik performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Otis, Grouzet, Pelletier (2005, s. 177-179), lise eğitiminin ilk yılından son yılına kadar olan süreçte içsel ve dışsal motivasyonda gerçekleşen değişiklikler ve motivasyonel değişikliklerin okulu bırakma eğilimi, devamsızlık, ödev yapma sıklığı ve eğitime istekli olma gibi eğitimle ilgili çeşitli sonuçlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma Ottawa, Kanada'nın bir bölgesinde yer alan liselerde öğrenim gören 646 öğrenci ile yapılmış olup veri toplama süreci öğrenciler 8, 9 ve 10. sınıfta iken art arda 3 yıl boyunca gerçekleşmiştir. Araştırmada çok boyutlu Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmakla birlikte akademik uyumu belirlemek amacıyla öğrencilerin okulu bırakma eğilimi, devamsızlık nedenleri, ödev yapma sıklıkları ve eğitime istekli olma durumlarını belirleyen birer soru sorularak bu sorular birleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonunun 8. sınıftan 10. sınıfa doğru gitgide azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca geçiş dönemi olarak nitelendirilen 9. sınıfta dışsal düzenlemede düşüş yaşayan ve bu geçiş döneminden sonraki yılda içsel motivasyonda ve tanımlanmış düzenlemede azalma yaşayan öğrencilerin eğitim uyumunun daha az olduğu gözlemlenmiştir.

Hardre ve Reeve (2003, s. 353), özerklik teorisini kullanarak kırsal bölgelerde yaşayan lise öğrencilerinin okula devam etme ile okulu bırakma eğilimlerini hangi koşullarda belirlediklerini açıklamak amacıyla motivasyonel bir model test etmişlerdir. Araştırmaya Iowa'nın dört farklı okul bölgesindeki dört kırsal devlet okulunda 9, 10, 11 ve 12. sınıfta kayıtlı 249'u kız, 234'ü erkek 483 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmenden algılanan özerklik desteği, Öğrenme İklimi Ölçeği ile, özerk akademik motivasyon, Öz-düzenleme Ölçeği ile, algılanan yetkinlik, Algılanan Yetkinlik Ölçeğinin üç maddesi kullanılarak değerlendirilirken okul performansını değerlendirmek için öğrencilerden okul not ortalamalarını tahmin etmeleri, akademik performanslarını belirtmeleri ve son olarak okulu bırakma ve okula devam etme eğilimlerini belirlemek için sunulan iki maddeden birini seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçları sınıflarda sağlanan özerklik desteğinin, öğrencilerin özerk motivasyonunu ve algılanan yetkinliğini yordadığını göstermekle birlikte bu motivasyon kaynaklarının öğrencilerin okulu bırakma ve okula devam etme eğilimlerini de yordadığını göstermiştir.

Vallerand, Fortier ve Guay (1997, s. 1169), liselerde okulu bırakma davranışını motivasyonel bir model ile test etmeyi amaçladıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada dört bölümden oluşan bu model ilk olarak okul sisteminde var olan öğretmen,

okul yönetimi ve ebeveynin düşük seviyedeki özerklik destekleyici davranışının öğrencilerin yetkinlik ve özerklik algılarını sarstığı, ikinci olarak bu düşük yetkinlik ve özerklik algısının öğrencinin özerk motivasyonunu düşürdüğü dolayısıyla düşük özerk motivasyonun düşük yetkinlik ve özerklik algısı yarattığı, üçüncü olarak düşük seviyedeki özerk motivasyonun öğrencilerde okulu bırakma eğilimine sebep olduğu ve son olarak mümkün olduğunda bu eğilimin gerçekleştiği varsayımı üzerine kurulmuştur. Araştırmaya Montreal’de yer alan yedi devlet okulunda 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören 4537 öğrenci katılmış olup Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği (Parental Autonomy Support Scale), Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği (Teacher Autonomy Support Scale), Okul Yönetimi Özerklik Desteği Ölçeği (School Administration Autonomy Support Scale), Algılanan Okul Yetkinlik Ölçeği (Perceived School Competence Scale), Algılanan Okul Özerklik Ölçeği (Perceived School Autonomy Scale) ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Okulu bırakma eğilimlerini belirlemek için ise iki maddeden oluşan 7’li derecelmeli likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları arasında okulu bırakan öğrencilerin okul aktivitelerine karşı okula devam eden öğrencilere göre daha düşük seviyelerde içsel motivasyona fakat yüksek seviyede motivasyonsuzluğa sahip oldukları sonucu yer alırken araştırmanın sonucunda, test edilen modelin, tüm katılımcılar ve her bir cinsiyet için desteklendiği belirtilmiştir.

Alanyazında bu çalışmanın ikili değişkenlerinden olan akademik erteleme ve devamsızlık değişkenlerinin direkt olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte Clores’un (2009, s. 157) “Üniversite Öğrencileri Arasında Görülen Okul Devamsızlığı Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasının bulguları arasında akademik erteleme ile devamsızlık arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Filipinler’de yer alan Ateneo de Naga Üniversitesinde devamsızlık yapan 10 öğrenci ile okul devamsızlığı deneyimleri hakkında planlı-yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul devamsızlığı sebeplerini; güçsüz kılan koşullar, yanlış yönlendiren değer sistemi (karmakarışık öncelikler) ve cazip gelmeyen öğrenme ortamları şeklinde 3 kategoriye ayırmıştır. Bulgularda ayrıca öğrencilerin devamsızlıklarının kişisel nedenlerden kaynaklandığını, birçok devamsız öğrencinin kendi avantajına olan aktivitelerde erteleme davranışı gösterdikleri, derse düzenli katılmaktansa arkadaşları ve oyuna öncelik verdikleri sonucuna yer verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışmanın evreni ve örnekleme yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik erteleme, devamsızlık tutum ve eğilim değişkenlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan ilişkisel modelde yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini aynı anda belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1991, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2018-2019 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu belirlemede kolaylı örneklem yönteminde başvurulmuştur. Çalışmanın evreninde 850 İngilizce hazırlık programı öğrencisi yer almakta olup 395 öğrenciden geri dönüş olmuştur.

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler sunulmaktadır. Tablodaki verilerden de anlaşılacağı gibi, araştırmada %59,0’ı erkek, %41,0’ı kadın olmak üzere 399 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin %36,2’sinin yaşı 19, %31,4’ünün 20, %17,2’sinin 18, %7,6’sının 21 ve %7,6’sının 22 ve üstüdür. Öğrencilerin %23,8’i makine mühendisliği, %21,3’ü uluslararası ilişkiler, %19,5’i elektrik mühendisliği, %19,5’i mimarlık, %13,4’ü ise bilgisayar mühendisliği bölümü öğrencisi olup yabancı diller bölümünde eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü (%93,9) bölümlerine yatay/dikey geçiş yaparak gelmediğini %6,1’i ise yatay veya dikey geçiş yaparak mevcut bölümlerine geldiklerini beyan etmektedir. Öğrencilerin %28,6’sı devlet yurdunda, %27,1’i apart, %21,8’i ev, %15,2’si özel yurt, %7,3’ü aile-akraba yanında kalmaktadır. Öğrencilerin %20,8’i 2001-3000 TL aralığında, %17,7’si 3001-4000 TL, %17,2’si 4001-5000 TL, %15,2’si 7001 TL ve üstü, %10,1’i 5001-6000 TL, %5,1’i ise 6001-7000 TL aralığında hane gelirine sahiptir. Öğrencilerin %54,7’si

herhangi bir öğrenci topluluğuna üye değilken %45,3'ü en az bir öğrenci topluluğunun aktif üyesidir.

Tablo 3.1

Demografik Değişkenlere Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	162	41.0
	Erkek	233	59.0
	Toplam	395	100.0
Yaş	18 yaş	68	17.2
	19 yaş	143	36.2
	20 yaş	124	31.4
	21 yaş	30	7.6
	22 ve üstü	30	7.6
	Toplam	395	100.0
Bölüm	Makine Mühendisliği	94	23.8
	Elektrik Mühendisliği	77	19.5
	Bilgisayar Mühendisliği	53	13.4
	Mimarlık	76	19.2
	Uluslararası İlişkiler	84	21.3
	Toplam	384	97.2
Yatay/Dikey Geçiş Durumu	Evet	24	6.1
	Hayır	371	93.9
	Toplam	395	100.0
Kalınan Yer	Devlet Yurdu	113	28.6
	Özel Yurt	60	15.2
	Ev	86	21.8
	Apart	107	27.1
	Aile-Akraba Yanı	29	7.3
	Toplam	395	100.0
Hane Gelir Düzeyi	0-2000 TL	55	13.9
	2001-3000 TL	82	20.8
	3001-4000 TL	70	17.7
	4001-5000 TL	68	17.2
	5001-6000 TL	40	10.1
	6001-7000 TL	20	5.1
	7001 ve üstü	60	15.2
	Toplam	395	100.0
Öğrenci topluluklarına Katılım	Evet	179	45.3
	Hayır	216	54.7
	Toplam	395	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik bilgilerini içeren bir anket ve araştırmanın içeriğinde yer alan dört değişkeni tespit etmek için ise nicel veri toplama aracı olan dört farklı ölçek kullanılmıştır. Uygulanan ölçeklerin her bir maddesi “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında değişen beşli likert ölçeğine göre derecelendirilmektedir.

Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen, Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin özgün hali 28 maddeden oluşmaktadır. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur.

Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerini belirlemek amacıyla Aitken (1982) tarafından geliştirilen, Balkıs (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Ertelme Eğilimi Ölçeği (AEÖ) kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu toplam 16 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir.

Öğrencilerin devamsızlık tutumlarını belirlemek için Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen “Okula Devam Tutumu Ölçeği (DTÖ)” kullanılmıştır. Okula Devam Tutumu Ölçeği 19 maddeden ve “gereklilik”, “sorumluluk”, “zorunluluk” alt boyutlarından oluşmaktadır.

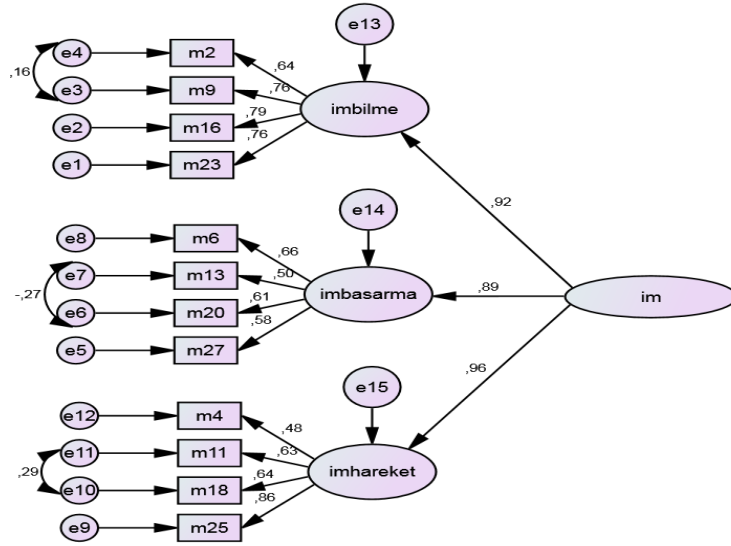
Öğrencilerin devamsızlık eğilimleri düzeyini tespit için ise Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen “Devamsızlık Eğilimi Ölçeği (DEÖ)” kullanılmıştır. Devamsızlık Eğilimi Ölçeği; 28 ifadeyi içermektedir ve “ders sorumlusu”, “ders içeriği”, “sosyal faaliyet”, “beklenmedik durumlar”, “devamsızlığın önemszenmemesi”, “ulaşım problemi”, “ders başarısı” şeklinde yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

3.3.1. Akademik motivasyon ölçeği

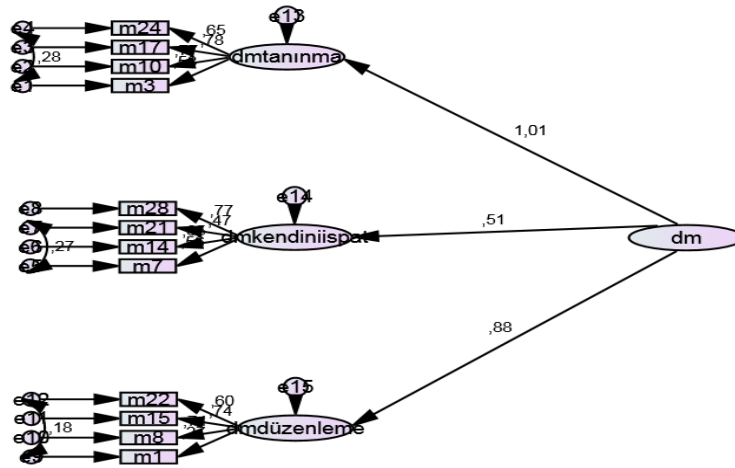
Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen, Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin özgün hali 28 maddeden oluşmaktadır. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Bunlar sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme- İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat-DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarıdır (Karagüven, 2012, s. 4). Ölçeğin boyutlarına ilişkin derecelendirme “hiç uyuşmuyor, biraz uyuşuyor, orta derecede uyuşuyor, oldukça uyuşuyor, tam olarak uyuşuyor” biçiminde düzenlenmiştir. Alt testlerden alınan puanlar en düşük 4 en yüksek 28’dir.

Akademik motivasyon ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri incelenmiştir. Buna göre, içsel motivasyon için modelin elde edilen uyum indeksleri sırasıyla $X^2/sd=4,042$, $RMSEA=.088$, $GFI=.924$, $CFI=.92$; dışsal motivasyon için modelin elde edilen uyum indeksleri sırasıyla $X^2/sd=4,086$, $RMSEA=.089$, $GFI=.922$, $CFI=.906$; motivasyonsuzluk için modelin elde edilen uyum indeksleri sırasıyla $X^2/sd=3,512$, $RMSEA=.080$, $GFI=.991$, $CFI=.993$ şeklindedir. X^2/sd oranının 3'den (bazı yazarlara göre 5'ten) küçük olması, ki-kare anlamlı dahi olsa genel modelin uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucunu vermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 32). $RMSEA$ ve $SRME$ uyum indekslerinin idealde sıfır veya sıfıra yakın değerler alması istenmesine rağmen bazı araştırmacılar modelin karmaşıklığına göre .08 (Browne and Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Byrne, 1998) ve .10'un (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Cole, 1987) altındaki $RMSEA$ ve $SRMR$ değerlerinin de kabul edilebileceğini belirtmiştir (Yurt ve Bozer, 2015; s. 679). GFI değerinin .90 ve üzeri olması iyi uyumu (Schumacker ve Lomax; Kline, 2004) göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 34). Yurt ve Bozer'in (2015, s. 679) aktardığına göre uyum indekslerinden GFI ve $AGFI$ için bazı araştırmacılar GFI ve $AGFI$ değerlerinin .95 ve üzeri olmasının mükemmel uyumu (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), .90-.95 arasında bulunmasının ise mükemmel yakın uyumu gösterdiğini belirtmiştir (Baumgartner & Hombur, 1996; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Buna göre, test edilen modelin uyum değerlerin "Kabul edilebilir" değerler aldığı görülmektedir.

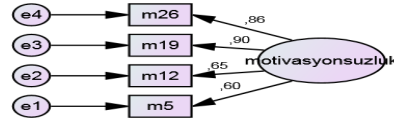
Şekil 3.1'de araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan akademik motivasyon ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir. İlgili diyagramda da görüldüğü gibi akademik motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon bilme faktörünün 3-4; içsel motivasyon başarıma faktörünün 7-8; içsel motivasyon hareket faktörünün 10-11; dışsal motivasyon tanınma faktörünün 14-15; dışsal motivasyon tanınma faktörünün 1-4, dışsal motivasyon kendini ispat faktörünün 5-7; dışsal motivasyon düzenleme faktörünün 9-12 numaralı hata maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. DFA sonucu çıkan bu modifikasyon önerisi, alanyazın ve kuramsal temele uygun olarak gerçekleştirilmiştir.



CMIN=194,020; DF=48; p=,000; CMIN/DF=4,042, RMSEA=,088; GFI=,924;CFI=,924



CMIN=196,140; DF=48; p=,000; CMIN/DF=4,086, RMSEA=,089; GFI=,922;CFI=,906



CMIN=7,024; DF=2; p=.030; CMIN/DF=3,512, RMSEA=.080; GFI=.991;CFI=.993

Şekil 3.1. Akademik Motivasyon Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.3'te yedi alt boyuttan oluşan akademik motivasyon ölçeğinin güvenilirlik analizleri kapsamında ölçeğin boyutları ve toplamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı .77'dir. Literatürde .70 ve üzeri güvenilirlik değerlerinin yaygın olarak "Güvenilir" olarak kabul edildiği (Domino ve Domino, 2006, s. 43) göz önünde bulundurularak, akademik motivasyon ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı bakımından güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 3.2

Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

Ölçek/Alt Boyut	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ)	395	4	,83
İçsel Motivasyon Başarım (İMBA)	395	4	,65
İçsel Motivasyon Hareket (İMH)	395	4	,77
Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT)	395	4	,80
Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ)	395	4	,72
Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD)	395	4	,63
Motivasyonsuzluk (MS)	395	4	,83
Akademik Motivasyon (Genel)	395	28	,77

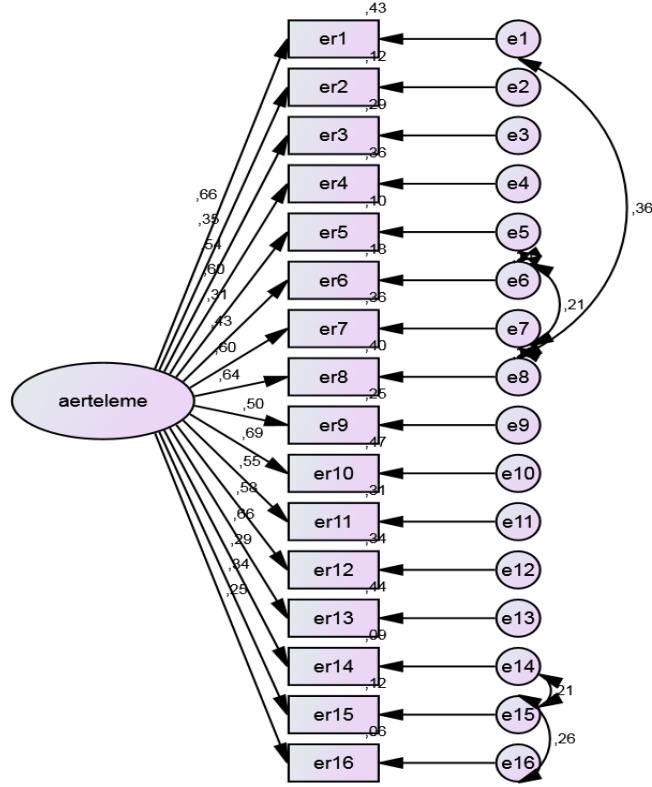
3.3.2. Akademik erteleme eğilimi ölçeği

Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerini belirlemek amacıyla Aitken (1982) tarafından geliştirilen, Balkıs (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (AEÖ) kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu toplam 19 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1(Tamamıyla Yanlış) ile 5(Tamamıyla Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçekte tüm sorulara yanıt verildikten sonra ölçekte yer alan 2, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 numaralı maddeler tersten hesaplanarak toplam 19 madde üzerinde toplam puan elde edilir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir.

Akademik motivasyon ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $X^2/sd=3,23$, RMSEA=,75, CFI=,96, NFI=,94, NNFI=,95, GFI=,86 ve SRMR=,072. Uyum indekslerine ait değerler incelendiğinde ölçeğin model yapısının GFI indeksi dışında “Kabul edilebilir” ve “Mükemmel” arasında uyum değerleri aldığı görülmektedir. Diğer uyum indekslerinin ve X^2/sd değerinin “Kabul edilebilir” ve “Mükemmel” değerler arasında olması dikkate alınarak ilgili modelin doğrulandığı söylenebilir.

Akademik erteleme ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $X^2/sd=2,595$, RMSEA=,064, CFI=,905, GFI=,925. Uyum indekslerine ait değerler incelendiğinde ölçeğin model yapısının “Kabul edilebilir” ve “Mükemmel” arasında uyum değerleri aldığı görülmektedir.

Şekil 3.2’de araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan akademik erteleme ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir. İlgili şekilde de görüldüğü gibi, yapılan doğrulayıcı faktör analizi uygulaması sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri doğrultusunda, ilgili alanyazındaki görüşler ve kuramsal temele uygun olarak akademik erteleme ölçeğinin 1-8, 5-6, 7-8, 14-15, 15-16 numaralı maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Tablo 1’de de modifikasyon sonrası elde edilen uyum değerleri sunulmuştur.



CMIN=254,332; DF=98; p=,000; CMIN/DF=2,595, RMSEA=,064; GFI=,925;CFI=,905

Şekil 3.2. Akademik Erteleme Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.5’te akademik erteleme ölçeğine ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, tek boyuttan oluşan akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84’tür. Literatürde .70 ve üzeri güvenilirlik değerleri yaygın olarak “Güvenilir” olarak kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006, s. 43). Bu bilgi göz önünde bulundurularak, akademik erteleme ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı bakımından güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 3. 3

Akademik Erteleme Ölçeğine Ait Güvenirlik Değerleri

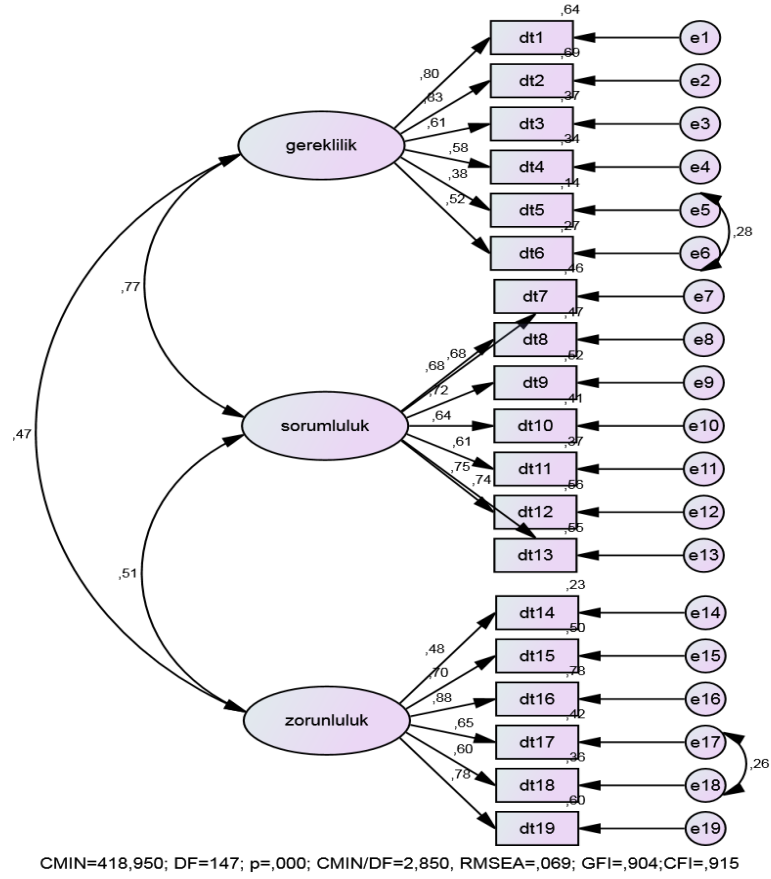
Ölçek/Alt Boyut	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Akademik Erteleme	395	16	,84

3.3.3. Okula devam tutumu ölçeği

Öğrencilerin devamsızlık tutumlarını belirlemek için Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen “Okula Devam Tutumu Ölçeği (DTÖ)” kullanılmıştır. 5’li likert tipi [1(Hiç katılmıyorum), 2(Katılmıyorum), 3(Kısmen katılıyorum), 4(Katılıyorum), 5(Tamamen katılıyorum)] derecelendirme özelliğine sahip okula devam tutumu ölçeği 19 maddeden ve “gereklilik”, “sorumluluk”, “zorunluluk” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek puanlaması 19-95 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar okula devam etmeye ilişkin olumlu tutumu, düşük puanlar ise okula devama ilişkin olumsuz tutumu yani devamsızlığa ilişkin olumlu tutumu ifade etmektedir.

Okula devam tutumu ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $X^2/sd=2,850$, $RMSEA=,069$, $GFI=,904$, $CFI=,915$. Bu bulgulardan hareketle, test edilen modele ilişkin uyum indekslerinin “Kabul edilebilir” ve “Mükemmel” değerler arasında yer aldığı ve model-veri yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılabılır.

Şekil 3.3’te araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan okula devam tutumu ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri gösterilmektedir. İlgili şekilde de görüldüğü gibi, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü modelin gereklilik faktöründeki 5 ve 6 numaralı maddeler arasında ve zorunluluk faktörünün 17 ve 18 numaralı maddeleri arasında modifikasyon önerisi oluşmuştur.



Şekil 3.3. Okula Devam Tutumu Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.7’de araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan okula devam tutumu ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları verilmektedir. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde; okula devam tutumu ölçeğinin hem genel hem de alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .70’in üzerindedir. Bu bulgulara göre, okula devam tutumu ölçeği ve alt boyutları kullanılarak yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 3.4

Okula Devam Tutumu Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

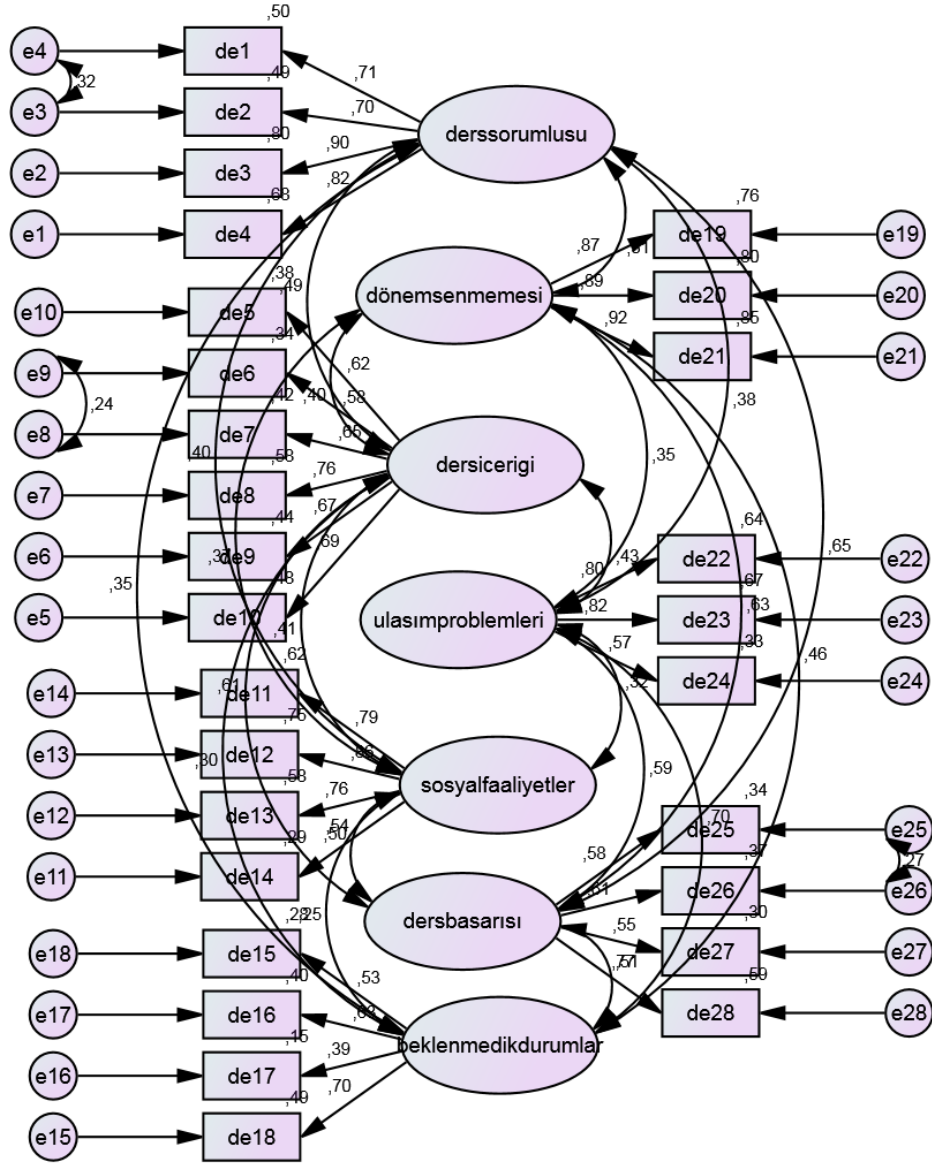
Ölçek/Alt Boyut	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Gereklilik	395	6	,78
Sorumluluk	395	7	,86
Zorunluluk	395	6	,84
Okula Devam Tutumu (Genel)	395	19	,90

3.3.4. Devamsızlık eğilimi ölçeği

Öğrencilerin devamsızlık eğilimleri düzeyini tespit için ise Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen “Devamsızlık Eğilimi Ölçeği (DEÖ)” kullanılmıştır. 5’li likert tipi [1(Hiçbir Zaman), 2(Nadiren), 3 (Ara sıra), 4 (Genellikle), 5 (Her Zaman)] derecelendirme özelliğine sahip devamsızlık eğilimi ölçeği; 28 ifadeyi içermektedir ve “ders sorumlusu”, “ders içeriği”, “sosyal faaliyet”, “beklenmedik durumlar”, “devamsızlığın önemsenmemesi”, “ulaşım problemi”, “ders başarısı” şeklinde yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin belirtilen durumlarda devamsızlık yapma düzeylerini “Hiçbir Zaman, Nadiren, Ara Sıra, Genellikle, Her Zaman” seçenekleri arasından en uygun olanı seçerek belirtmeleri gerekmektedir. Ölçek puanlaması 28-140 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar devamsızlık eğiliminin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Devamsızlık eğilimi ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri gösterilmektedir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $X^2/sd=1,758$, $RMSEA=,044$, $GFI=,906$, $CFI=,949$. Bu bulgulardan hareketle, test edilen modele ilişkin uyum indekslerinin “Kabul edilebilir” ve “Mükemmel” değerler arasında yer aldığı ve model-veri yapısının doğrulandığı sonucuna varılabilir.

Şekil 3.4’te araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan devamsızlık eğilimi ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir. Buna göre, test edilen modelin standardize yol katsayıları ve t değerleri kabul edilebilir aralıklarda yer almaktadır. İlgili şekilde de görüldüğü gibi, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yedi faktörlü modelin ders sorumlusu faktöründeki 3 ve 4 numaralı hata maddeleri arasında ve ders başarısı faktörünün 25 ve 26 numaralı maddeleri arasında modifikasyon önerisi oluşmuştur.



Şekil 3.4 Devamsızlık Eğilimi Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.9’da araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan devamsızlık eğilimi ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları verilmektedir. Devamsızlık eğilimi ölçeğinin bütününde Cronbach alfa katsayısı .70 ve üzerinde olup ilgili ölçek kullanılarak yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 3. 5

Devamsızlık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

	Ölçek/Alt Boyut	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Devamsızlık Eğilimi	Ders Sorumlusu (DS)	395	4	,87
	Ders İçeriği (Dİ)	395	6	,82
	Sosyal Faaliyetler (SF)	395	4	,82
	Beklenmedik Durumlar (BD)	395	4	,64
	Devamsızlığın Önemsizmemesi (DÖ)	395	3	,92
	Ulaşım Problemleri (UP)	395	3	,76
	Ders Başarısı (DB)	395	4	,74
	Devamsızlık Eğilimi (Genel)	395	28	,90

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamada kullanılan ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış olup araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2082/2019 eğitim öğretim yılında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören öğrencilere sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara yapılmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın verileri nicel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık eğilimi ve okula devam ölçek formları aracılığıyla toplanan veriler nicel veri analizi paket programına (SPSS 22.0) aktarılmış, verilerin düzenlenmesinin ardından araştırmanın amaçları ve alt amaçları dikkate alınarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumlarına ait betimsel istatistikler (yüzde, frekans, minimum-maksimum değerler, aritmetik ortalama) elde edilmiştir. Ardından öğrencilerin akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık eğilimi ve okula devam ölçeklerindeki puanlarının demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri, öğrenci topluluklarına katılım) göre farklılaşp farklılaşmadığının bulunması için parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır. Normal dağılıma ulaşmak için Mahalanobis uzaklık metodu esas alınarak inceleme yapılmıştır. Araştırma için yapılan analiz sonucunda 4 verinin uç değer olduğu belirlenmiş ve veri

setinden çıkarılmıştır. Uygulanacak analiz tekniğine karar vermede değişkenlerin normallik verileri dikkate alınmıştır. Normallik testlerinde istatistiksel bir hipotez yaklaşımı olarak Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Bu testler veri grubunun normal dağılım özelliği taşıdığı yokluk hipotezi üzerinden analizleri gerçekleştirir. Analizi sonucu elde edilen anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması dağılımın normal, .05'ten küçük olması ise dağılımın normalden saptığı hakkında bilgi verir. Veri grubunun 35'ten büyük olması durumunda K-S testi, küçük olması durumunda ShapiroWilk kullanılması uygun görülmektedir (McKillup, 2012, s. 93). Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1, +1) tolerans sınırında yer alması da veri grubunun normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtı olarak görmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s. 61). Her bir alt düzeyde bu ölçütleri sağlayan veri grubunun dağılımı normal kabul edilmiş ve bu veri grubuna parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır. Analiz yapılacak değişkenin iki alt düzeyden oluşması durumunda bağımsız örneklem t testi, üç veya daha fazla alt düzeyden oluşması durumunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin birbirleri ile korelasyonlarının belirlenmesinde korelasyon analizinden ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde LISREL-8.7 programından yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçlarını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nedir?” olan birinci alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1

Akademik Motivasyon Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Boyut	N	Min	Max	\bar{X}	S.S
İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ)	395	1,50	7,00	5,45	1,22
İçsel Motivasyon Başarma (İMBA)	395	1,00	7,00	4,67	1,16
İçsel Motivasyon Hareket (İMH)	395	1,00	7,00	4,42	1,33
Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT)	395	2,00	7,00	5,67	1,10
Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ)	395	1,00	7,00	4,27	1,39
Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD)	395	2,50	7,00	5,61	1,07
Motivasyonsuzluk (MS)	395	1,00	6,75	2,59	1,45
Akademik Motivasyon (Genel)	395	2,42	7,00	5,01	,90

Tablo 4.1’de öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmektedir. Buna göre, akademik motivasyon ölçeğinin boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında; içsel motivasyon bilme boyutunda 1,5 ile 7 arasında; içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket ve dışsal motivasyon kendini ispat boyutlarında 1 ile 7 arasında; dışsal motivasyon tanınma boyutunda 2 ile 7 arasında; dışsal motivasyon düzenleme boyutunda 2,5 ile 7 arasında; motivasyonsuzluk boyutunda 1 ile 6,75 arasında, ölçeğin genelinde ise 2,42 ile 7 arasında puan aldığı görülmektedir. 7’li derecelendirme özelliğine [1 (Hiç uyuşmuyor), 2-3 (Biraz uyuşuyor), 4 (Orta derecede uyuşuyor), 5-6 (Oldukça uyuşuyor), 7 (Tamamen uyuşuyor)] sahip olan bu ölçeğin her bir alt boyuttaki ortalamalarına göre, grubun ait olduğu kategoriler şu şekildedir: İçsel motivasyon bilme ($\bar{X}=5,45$) “Oldukça uyuşuyor”, içsel motivasyon başarma ($\bar{X}=4,67$) “Orta derecede uyuşuyor”, içsel motivasyon hareket ($\bar{X}=4,42$) “ Orta derecede uyuşuyor”, dışsal motivasyon tanınma ($\bar{X}=5,67$) “ Oldukça uyuşuyor”, dışsal motivasyon kendini ispat

($\bar{X}=4,27$) “Orta derecede uyuşuyor”, dışsal motivasyon düzenleme ($\bar{X}=5,61$) “Oldukça uyuşuyor”, motivasyonsuzluk ($\bar{X}=2,59$) “Biraz uyuşuyor” ve Akademik motivasyon ölçeği genel olarak ($\bar{X}=5,01$) “Oldukça Uyuşuyor”. Buna göre, katılımcıların akademik motivasyon ölçeğindeki yargılarla kendi görüşlerinin genel olarak ve diğer alt boyutlarda uyum gösterdiği, sadece motivasyonsuzluk alt boyutunda kısmi uyum olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin akademik motivasyon algılarının cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri ve öğrenci topluluklarına katılım gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.2’de öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin akademik motivasyon algılarının alt boyutları olan içsel motivasyon bilme (İMBİ) [$t(393) = 0,09; p >,05$], içsel motivasyon başarıma (İMBA) [$t(393) = 0,65; p >,05$], içsel motivasyon hareket (İMH) [$t(393) = 1,50; p >,05$], dışsal motivasyon tanınma (DMT) [$t(393) = 1,686; p >,05$], dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) [$t(393) = 0,48; p >,05$], dışsal motivasyon düzenleme [$t(393) = 0,61; p >,05$], motivasyonsuzluk (MS) [$t(393) = 1,33; p >,05$] algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.2

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
İMBİ	Evet	162	5,46	1,23	393	,09	,926
	Hayır	233	5,45	1,22			
İMBA	Evet	162	4,62	1,19	393	-,65	,514
	Hayır	233	4,70	1,39			
İMH	Evet	162	4,29	1,49	393	-1,50	,133
	Hayır	233	4,50	1,20			
DMT	Evet	162	5,80	1,06	393	1,86	,063
	Hayır	233	5,59	1,12			
DMKİ	Evet	162	4,23	1,52	393	-,48	,626
	Hayır	233	4,30	1,30			
DMD	Evet	162	5,64	1,02	393	,61	,541
	Hayır	233	5,58	1,10			
MS	Evet	162	2,47	1,48	393	-1,33	,184
	Hayır	233	2,67	1,42			

4.2.2. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.3'te öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. İlgili tablodaki verilere göre, öğrencilerin akademik motivasyon boyutlarından içsel motivasyon bilme (İMBİ) [F (4,390) = 1,135; p>,05], içsel motivasyon başarıma [F (4,390) = ,688; p>,05], içsel motivasyon hareket [F (4,390) = ,803; p>,05], dışsal motivasyon kendini ispat [F (4,390) = 1,100; p>,05] ve motivasyonsuzluk (MS) [F (4,390) = ,920; p>,05] algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon boyutlarından dışsal motivasyon tanınma (DMT) [F (4,390) = ,000; p<,05] ve dışsal motivasyon düzenleme (DMD) [F (4,390) = 2,740; p<,05] algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; dışsal motivasyon tanınma boyutunda 18 yaşındaki öğrencilerle 20, 22 ve üstü yaş öğrenciler arasında ve 19 yaşındaki öğrencilerle 22 ve üstü yaş öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Grup ortalamalarına bakıldığında ise, 18 yaşındaki öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma algılarının 20, 22 ve üstü yaşındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; 19 yaşındaki öğrencilerin ise 22 ve üstü yaşındaki öğrencilere oranla dışsal motivasyon tanınma algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon düzenleme boyutundaki anlamlı farklılaşma 18 yaşındaki öğrencilerle 20 yaşındaki öğrenciler arasında meydana gelmiş, sıra ortalamalarına bakıldığında 18 yaşındaki öğrencilerin dışsal motivasyon düzenleme algılarının 20 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
İMİ	18 yaş	68	5,64	1,09	4,390	1,135	,339	
	19 yaş	143	5,49	1,23				
	20 yaş	124	5,37	1,32				
	21 yaş	30	5,50	1,06				
	22 ve üstü yaş	30	5,12	1,10				
	Toplam	395	5,45	1,22				
İMBA	18 yaş	68	4,80	1,17	4,390	,688	,600	
	19 yaş	143	4,73	1,18				
	20 yaş	124	4,56	1,23				
	21 yaş	30	4,55	1,08				
	22 ve üstü yaş	30	4,60	,75				
	Toplam	395	4,67	1,16				
İMİH	18 yaş	68	4,41	1,33	4,390	,803	,524	
	19 yaş	143	4,50	1,34				
	20 yaş	124	4,38	1,42				
	21 yaş	30	4,54	1,019				
	22 ve üstü yaş	30	4,05	1,21				
	Toplam	395	4,4222	1,33				
DMT	18 yaş	68	6,07	,81	4,390	5,720	,000	
	19 yaş	143	5,73	1,11				
	20 yaş	124	5,55	1,12				
	21 yaş	30	5,69	,91				
	22 ve üstü yaş	30	5,00	1,33				
	Toplam	395	5,67	1,10				
DMKİ	18 yaş	68	4,51	1,41	4,390	1,100	,356	
	19 yaş	143	4,19	1,42				
	20 yaş	124	4,18	1,45				
	21 yaş	30	4,23	1,34				
	22 ve üstü yaş	30	4,57	,96				
	Toplam	395	4,27	1,39				
DMD	18 yaş	68	5,94	,89	4,390	2,740	,028	1-3
	19 yaş	143	5,59	1,104				
	20 yaş	124	5,44	1,09				
	21 yaş	30	5,77	,92				
	22 ve üstü yaş	30	5,45	1,19				
	Toplam	395	5,61	1,07				
MS	18 yaş	68	2,34	1,29	4,390	,920	,452	
	19 yaş	143	2,58	1,51				
	20 yaş	124	2,67	1,48				
	21 yaş	30	2,58	1,18				
	22 ve üstü yaş	30	2,88	1,58				
	Toplam	395	2,59	1,45				

* 1=18 yaş, 2=19 yaş, 3=20 yaş, 4=21 yaş, 5=22 ve üstü yaş

4.2.3. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.4'te öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların okudukları bölümlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin içsel motivasyon hareket (İMİH)

algıları [F (4,379) = 3,32; p<,05] bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterirken içsel motivasyon bilme (İMBİ) [F (4,379) = 1,103; p>,05], içsel motivasyon başarma (İMBA) [F (4,379) = ,680; p>,05], dışsal motivasyon tanınma (DMT) [F (4,379) = ,640; p>,05], dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) [F (4,379) = ,089; p>,05], dışsal motivasyon düzenleme (DMD) [F (4,379) = 1,398; p>,05] ve motivasyonsuzluk (MS) [F (4,379) = ,871; p>,05] algıları bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. İçsel motivasyon hareket boyutundaki anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post-hoc testinde (Tukey) 3 ve 5 numaralı bölümler arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında ise, uluslararası ilişkiler bölümünde okuyan öğrencilerin içsel motivasyon hareket algıları bilgisayar mühendisliği bölümünde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.4

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA

Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
İMBİ	Makine Mühendisliği	94	5,47	1,22	4,379	1,103	,355	-
	Elektrik Mühendisliği	77	5,63	1,19				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	5,29	1,10				
	Mimarlık	76	5,26	1,29				
	Uluslararası İlişkiler	84	5,47	1,27				
	Toplam	384	5,43	1,22				
İMBA	Makine Mühendisliği	94	4,77	1,20	4,379	,680	,606	
	Elektrik Mühendisliği	77	4,75	1,20				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	4,61	1,10				
	Mimarlık	76	4,52	1,14				
	Uluslararası İlişkiler	84	4,58	1,12				
	Toplam	384	4,65	1,16				
İMH	Makine Mühendisliği	94	4,37	1,31	4,379	3,260	,012	5-3
	Elektrik Mühendisliği	77	4,60	1,27				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	4,02	1,14				
	Mimarlık	76	4,15	1,39				
	Uluslararası İlişkiler	84	4,69	1,37				
	Toplam	384	4,39	1,33				
DMT	Makine Mühendisliği	94	5,69	1,09	4,379	,640	,634	-
	Elektrik Mühendisliği	77	5,74	1,07				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	5,44	1,09				
	Mimarlık	76	5,65	1,16				
	Uluslararası İlişkiler	84	5,69	1,12				
	Toplam	384	5,6628	1,10				

Tablo 4.4 (Devam)

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA

Sonuçları

DMKİ	Makine Mühendisliği	94	4,22	1,36	4,379	,089	,986	-
	Elektrik Mühendisliği	77	4,30	1,34				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	4,22	1,33				
	Mimarlık	76	4,33	1,53				
	Uluslararası İlişkiler	84	4,25	1,38				
	Toplam	384	4,26	1,39				
DMD	Makine Mühendisliği	94	5,39	1,13	4,379	1,398	,234	-
	Elektrik Mühendisliği	77	5,71	1,13				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	5,73	,96				
	Mimarlık	76	5,60	,96				
	Uluslararası İlişkiler	84	5,67	1,08				
	Toplam	384	5,60	1,07				
MS	Makine Mühendisliği	94	2,48	1,41	4,379	,871	,481	-
	Elektrik Mühendisliği	77	2,52	1,50				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	2,91	1,44				
	Mimarlık	76	2,65	1,36				
	Uluslararası İlişkiler	84	2,54	1,44				
	Toplam	384	2,60	1,43				

*1= Makine Mühendisliği,2= Elektrik Mühendisliği, 3= Bilgisayar Mühendisliği,4= Mimarlık,5= Uluslararası İlişkiler

4.2.4. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.5’de öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yatay/dikey geçiş durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin içsel motivasyon bilme (İMBİ) [t (393) = ,11; p>,05], içsel motivasyon başarma (İMBA) [t (393) = ,78; p>,05], içsel motivasyon hareket (İMH) [t (393) = 1,08; p>,05], dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) [t (393) = ,91; p>,05], dışsal motivasyon düzenleme (DMD) [t (393) = 1,60; p>,05] ve motivasyonsuzluk (MS) [t (393) = ,06; p>,05] algıları yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma (DMT) algıları [t (393) = 2,69; p<,05] yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermektedir. Grup ortalamalarına göre, bölümlerine yatay/dikey geçiş yaparak gelmeyen öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma algılarının yatay/dikey geçiş yaparak gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
İMBİ	Evet	24	5,43	,85	393	-,11	,909
	Hayır	371	5,45	1,24			
İMBA	Evet	24	4,48	1,00	393	-,78	,432
	Hayır	371	4,68	1,17			
İMİH	Evet	24	4,13	1,20	393	-1,08	,279
	Hayır	371	4,44	1,34			
DMT	Evet	24	5,09	1,19	393	2,69	,007*
	Hayır	371	5,71	1,08			
DMKİ	Evet	24	4,53	1,14	393	,91	,361
	Hayır	371	4,26	1,41			
DMD	Evet	24	5,27	1,17	393	-1,60	,109
	Hayır	371	5,63	1,06			
MS	Evet	24	2,61	1,36	393	,06	,949
	Hayır	371	2,59	1,45			

4.2.5. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.6'da öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların kalınan yere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. Buna göre, öğrencilerin içsel motivasyon bilme (İMBİ) [F (4,390) = ,035; p>,05], içsel motivasyon başarma (İMBA) [F (4,390) = ,815; p>,05], içsel motivasyon hareket (İMİH) [F (4,390) = ,926; p>,05], dışsal motivasyon tanınma (DMT) [F (4,390) = ,778; p>,05], dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) [F (4,390) = ,743; p>,05], dışsal motivasyon düzenleme (DMD) [F (4,390) = 1,719; p>,05] ve motivasyonsuzluk (MS) [F (4,390) = ,698; p>,05] algıları kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermemektedir.

Tablo 4.6

Akademik Motivasyon ve Boyutları Puanlarının Kalınan Yer Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
İMBİ	Devlet Yurdu	113	5,46	1,13	4,390	,035	,998
	Özel Yurt	60	5,42	1,31			
	Ev	86	5,45	1,21			
	Apart	107	5,45	1,23			
	Akraba-Aile Ev	29	5,52	1,43			
	Toplam	395	5,45	1,22			

Tablo 4.6 (Devam)

Akademik Motivasyon ve Boyutları Puanlarının Kalınan Yer Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

İMBA	Devlet Yurdu	113	4,59	1,12	4,390	,815	,516
	Özel Yurt	60	4,78	1,22			
	Ev	86	4,70	1,12			
	Apart	107	4,58	1,18			
	Akraba-Aile Ev	29	4,93	1,23			
	Toplam	395	4,67	1,16			
İMİH	Devlet Yurdu	113	4,37	1,29	4,390	,926	,449
	Özel Yurt	60	4,35	1,45			
	Ev	86	4,53	1,20			
	Apart	107	4,32	1,38			
	Akraba-Aile Ev	29	4,79	1,44			
	Toplam	395	4,42	1,33			
DMT	Devlet Yurdu	113	5,69	1,11	4,390	,778	,540
	Özel Yurt	60	5,71	1,13			
	Ev	86	5,50	1,17			
	Apart	107	5,72	1,01			
	Akraba-Aile Ev	29	5,86	1,13			
	Toplam	395	5,67	1,10			
DMKİ	Devlet Yurdu	113	4,19	1,40	4,390	,743	,563
	Özel Yurt	60	4,21	1,58			
	Ev	86	4,41	1,25			
	Apart	107	4,21	1,46			
	Akraba-Aile Ev	29	4,58	1,07			
	Toplam	395	4,27	1,39			
DMD	Devlet Yurdu	113	5,56	,98	4,390	1,719	,145
	Özel Yurt	60	5,55	1,17			
	Ev	86	5,46	1,11			
	Apart	107	5,69	1,04			
	Akraba-Aile Ev	29	6,01	1,05			
	Toplam	395	5,61	1,07			
MS	Devlet Yurdu	113	2,61	1,35	4,390	,698	,594
	Özel Yurt	60	2,46	1,47			
	Ev	86	2,77	1,46			
	Apart	107	2,47	1,38			
	Akraba-Aile Ev	29	2,69	1,90			
	Toplam	395	2,59	1,45			

4.2.6. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının hane geliri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.7’de öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların hane gelirlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin içsel motivasyon bilme (İMİB) [F (6,388) = 7,36; p>,05], içsel motivasyon başarıma (İMBA) [F (6,388) = ,905; p>,05], içsel motivasyon hareket (İMİH) [F (6,388) = ,455; p>,05], dışsal motivasyon tanınma (DMT) [F (6,388) = ,159; p>,05], dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) [F (6,388) = ,580; p>,05], dışsal motivasyon düzenleme (DMD) [F (6,388) = ,450; p>,05] ve motivasyonsuzluk (MS) [F (6,388) = ,912; p>,05] algıları hane gelirlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.7

Akademik Motivasyon ve Boyutları Puanlarının Hane Geliri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Düzye	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
İMBİ	2000 ve altı	55	5,35	1,27	6,388	,736	,621
	2001-3000 TL	82	5,37	1,21			
	3001-4000 TL	70	5,50	1,15			
	4001-5000 TL	68	5,70	1,22			
	5001-6000 TL	40	5,35	1,50			
	6001-7000 TL	20	5,53	,87			
	70001 ve üstü	60	5,37	1,17			
	Toplam	395	5,45	1,22			
İMBA	2000 ve altı	55	4,41	1,16	6,388	,905	,491
	2001-3000 TL	82	4,65	1,23			
	3001-4000 TL	70	4,67	1,17			
	4001-5000 TL	68	4,85	1,23			
	5001-6000 TL	40	4,55	1,12			
	6001-7000 TL	20	4,82	,87			
	70001 ve üstü	60	4,74	1,06			
	Toplam	395	4,67	1,16			
İMH	2000 ve altı	55	4,21	1,26	6,388	,455	,841
	2001-3000 TL	82	4,42	1,46			
	3001-4000 TL	70	4,38	1,36			
	4001-5000 TL	68	4,53	1,38			
	5001-6000 TL	40	4,61	1,52			
	6001-7000 TL	20	4,47	1,02			
	70001 ve üstü	60	4,38	1,08			
	Toplam	395	4,42	1,33			
DMT	2000 ve altı	55	5,63	1,17	6,388	,159	,987
	2001-3000 TL	82	5,71	1,17			
	3001-4000 TL	70	5,70	,99			
	4001-5000 TL	68	5,72	1,09			
	5001-6000 TL	40	5,63	1,20			
	6001-7000 TL	20	5,78	,91			
	70001 ve üstü	60	5,58	1,11			
	Toplam	395	5,67	1,10			
DMKİ	2000 ve altı	55	4,12	1,42	6,388	,580	,746
	2001-3000 TL	82	4,41	1,48			
	3001-4000 TL	70	4,24	1,41			
	4001-5000 TL	68	4,18	1,42			
	5001-6000 TL	40	4,18	1,42			
	6001-7000 TL	20	4,15	,91			
	70001 ve üstü	60	4,49	1,33			
	Toplam	395	4,27	1,39			
DMD	2000 ve altı	55	5,55	1,19	6,388	,450	,845
	2001-3000 TL	82	5,62	1,17			
	3001-4000 TL	70	5,62	1,01			
	4001-5000 TL	68	5,77	,92			
	5001-6000 TL	40	5,45	1,13			
	6001-7000 TL	20	5,58	,93			
	70001 ve üstü	60	5,55	1,04			
	Toplam	395	5,61	1,07			
MS	2000 ve altı	55	2,73	1,36	6,388	,912	,486
	2001-3000 TL	82	2,57	1,50			
	3001-4000 TL	70	2,28	1,21			
	4001-5000 TL	68	2,56	1,56			
	5001-6000 TL	40	2,82	1,58			
	6001-7000 TL	20	2,57	1,55			
	70001 ve üstü	60	2,75	1,43			
	Toplam	395	2,59	1,45			

4.2.7. Öğrencilerin akademik motivasyon algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.8’de öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda sunulan sonuçlara göre, öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma (DMT) [$t(393) = 1,56; p >,05$] dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) [$t(393) = 1,47; p >,05$], dışsal motivasyon düzenleme (DMD) [$t(393) = ,12; p >,05$] ve motivasyonsuzluk (MS) [$t(393) = ,57; p >,05$] algıları öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin içsel motivasyon bilme (İMBİ) [$t(393) = 2,86; p <,05$], içsel motivasyon başarıma (İMBA) [$t(393) = 2,04; p <,05$] ve içsel motivasyon hareket (İMH) [$t(393) = 3,38; p <,05$] algıları öğrenci topluluklarına katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Grup ortalamalarına göre, öğrenci topluluklarına katılım gösteren öğrencilerin içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarıma ve içsel motivasyon hareket algıları topluluklara katılım sağlamayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.8

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
İMBİ	Evet	179	5,64	1,09	393	2,86	,004*
	Hayır	216	5,30	1,30			
İMBA	Evet	179	4,80	1,13	393	2,04	,042*
	Hayır	216	4,56	1,17			
İMH	Evet	179	4,66	1,32	393	3,38	,001*
	Hayır	216	4,21	1,31			
DMT	Evet	179	5,77	1,08	393	1,56	,119
	Hayır	216	5,59	1,12			
DMKİ	Evet	179	4,39	1,39	393	1,47	,140
	Hayır	216	4,18	1,39			
DMD	Evet	179	5,61	1,10	393	,12	,903
	Hayır	216	5,60	1,04			
MS	Evet	179	2,55	1,43	393	-,57	,567
	Hayır	216	2,63	1,46			

4.3. Öğrencilerin Akademik Erteleme Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyleri nedir?” olan ikinci alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9

Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Max	\bar{X}	S.S
Akademik Erteleme	395	1,00	4,31	2,67	0,61

Tablo 4.9’da öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmektedir. Buna göre, akademik erteleme ölçeğinde, grubun ortalaması 1 ile 4,31 arasında değişmektedir. Bu ölçekte, grubun aritmetik ortalaması ise 2,67 olarak hesaplanırken elde edilen puanın “Bazen doğru/bazen yanlış” aralığında olduğu görülmektedir.

4.4. Öğrencilerin Akademik Erteleme Eğilimi Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin akademik erteleme algılarının cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri ve öğrenci topluluklarına katılım gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.10’da öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik erteleme algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(393) = 1,88; p > ,05$].

Tablo 4.10

Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Düzye	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
Erteleme	Kadın	162	2,61	,57	393	-1,88	,061
	Erkek	233	2,72	,63			

4.4.2. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.11’de öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. İlgili

tablodaki verilere göre, öğrencilerin akademik erteleme algıları [$F(4,390) = ,948; p > ,05$] yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.11

Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Akademik Erteleme	18 yaş	68	2,58	,67	4,390	,948	,436
	19 yaş	143	2,66	,58			
	20 yaş	124	2,75	,61			
	21 yaş	30	2,64	,43			
	22 ve üstü yaş	30	2,69	,70			
	Toplam	395	2,67	,61			

4.4.3. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.12’de öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların okudukları bölümlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik erteleme algıları [$F(4,379) = ,604; p > ,05$] bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.12

Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme	Makine Mühendisliği	94	2,63	,61	4,379	,604	,660	-
	Elektrik Mühendisliği	77	2,66	,61				
	Bilgisayar Mühendisliği	53	2,79	,60				
	Mimarlık	76	2,70	,57				
	Uluslararası İlişkiler	84	2,67	,60				
	Toplam	384	2,68	,60				

4.4.4. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.13’te öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların yatay/dikey geçiş durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik erteleme algıları [$t(393) = 1,77; p > ,05$] yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.13

Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
Erteleme	Evet	24	2,46	,54	393	-1,77	,077
	Hayır	371	2,69	,61			

4.4.5. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.14'te öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların kalınan yere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. Buna göre, öğrencilerin akademik erteleme algıları [$F(4,390) = 1,136; p > ,05$] kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermemektedir.

Tablo 4.14

Akademik Erteleme Ölçeği Kalınan Yere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Akademik Erteleme	Devlet Yurdu	113	2,62	,60	4,390	1,136	,339
	Özel Yurt	60	2,58	,58			
	Ev	86	2,75	,62			
	Apart	107	2,73	,59			
	Akraba-Aile Ev	29	2,68	,68			
	Toplam		395	2,67	,61048		

4.4.6. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının hane geliri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.15'de öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların hane gelirlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik erteleme algıları [$F(6,388) = 2,514; p < ,05$] hane gelirlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grup ortalamalarına göre, hane geliri 70001 ve üstü olan öğrencilerin akademik erteleme algıları, hane geliri 2001-3000 TL olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.15

Akademik Erteleme Puanlarının Hane Gelirine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek/	Düzy	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
Akademik Erteleme	2000 ve altı	55	2,60	,56	6,388	2,514	,021	7-2
	2001-3000 TL	82	2,54	,55				
	3001-4000 TL	70	2,69	,57				
	4001-5000 TL	68	2,62	,66				
	5001-6000 TL	40	2,75	,57				
	6001-7000 TL	20	2,94	,53				
	70001 ve üstü	60	2,85	,69				
Toplam	395	2,67	,61					

4.4.7. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.16’da öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda sunulan sonuçlara göre, öğrencilerin akademik erteleme algıları [$t(393) = ,11$; $p > ,05$] öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.16

Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Düzy	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
Erteleme	Evet	179	2,68	,59	393	,11	,908
	Hayır	216	2,67	,62			

4.5 .Öğrencilerin Okula Devam Tutumu Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okula devam tutumları hangi düzeydedir?” olan üçüncü alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 17

Okula Devam Tutumu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçek/Alt Boyut	N	Min	Max	\bar{X}	S.S
Okula Devam Tutumu	Gereklilik	395	1,00	5,00	3,52	,78
	Sorumluluk	395	1,00	5,00	3,23	,93
	Zorunluluk	395	1,00	5,00	2,53	,95
	Devam Tutum (Genel)	395	1,00	5,00	3,10	,73

Tablo 4.17’de öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmektedir. Buna göre, 5’li Likert tipi [1(Hiç katılmıyorum), 2(Katılmıyorum), 3 (Kısmen katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 5 (Tamamen katılıyorum)] derecelendirme özelliğine sahip okula devam tutumu ölçeğinde öğrenciler 1 ile 5 arasında puanlar almış, grubun ortalaması gereklilik boyutunda (\bar{X} =3,52) “Katılıyorum”, sorumluluk boyutunda (\bar{X} =3,23) “Kısmen katılıyorum”, zorunluluk boyutunda (\bar{X} =2,53) “Katılmıyorum”, ölçeğin genelinde ise (\bar{X} =3,10) “Kararsızım” olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri yargıları yapma durumları alt boyutlarda ve ölçek genelinde benzerlik taşımaya rağmen en çok gereklilik boyutundaki yargıları yaptıkları en az ise zorunluluk boyutundaki yargıları yaptıkları görülmüştür. Ölçeğin genel ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin ölçekteki yargıları kısmen gerçekleştirdikleri ve okula devam tutumlarının genel olarak ortalama düzeyde olduğu söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin Okula Devam Tutumu Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin okula devam tutumu algılarının cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri ve öğrenci topluluklarına katılım gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.6.1. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.18’de öğrencilerin ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$t(393) = ,81; p > ,05$], sorumluluk [$t(393) = ,84; p > ,05$] ve

zorunluluk [$t(393) = 1,14; p >,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.18

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
Gereklilik	Kadın	162	3,56	,76	393	,81	,417
	Erkek	233	3,49	,79			
Sorumluluk	Kadın	162	3,28	,83	393	,84	,401
	Erkek	233	3,20	,97			
Zorunluluk	Kadın	162	2,59	,90	393	1,14	,254
	Erkek	233	2,48	,97			

4.6.2. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.19’da öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$F(4,390) = ,862; p >,05$], sorumluluk [$F(4,390) = ,696; p >,05$] ve zorunluluk [$F(4,390) = 1,086; p >,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.19

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Gereklilik	18 yaş	68	3,61	,76	4,390	,862	,487
	19 yaş	143	3,55	,75			
	20 yaş	124	3,46	,78			
	21 yaş	30	3,36	,81			
	22 ve üstü yaş	30	3,61	,90			
	Toplam	395	3,52	,78			
Sorumluluk	18 yaş	68	3,19	,81	4,390	,696	,595
	19 yaş	143	3,27	,91			
	20 yaş	124	3,19	,92			
	21 yaş	30	3,10	1,07			
	22 ve üstü yaş	30	3,44	,96			
	Toplam	395	3,23	,91			
Zorunluluk	18 yaş	68	2,35	,89	4,390	1,086	,363
	19 yaş	143	2,62	,92			
	20 yaş	124	2,51	,95			
	21 yaş	30	2,45	,99			
	22 ve üstü yaş	30	2,64	1,08			
	Toplam	395	2,53	,94			

4.6.3. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.20’de öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların okudukları bölümlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$F(4,379) = ,590; p > ,05$], sorumluluk [$F(4,379) = 1,338; p > ,05$] ve zorunluluk [$F(4,379) = 1,122; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.20

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA

Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Gereklilik	Makine Müh.	94	3,58	,76	4,379	,590	,670
	Elektrik Müh.	77	3,56	,77			
	Bilgisayar Müh.	53	3,39	,82			
	Mimarlık	76	3,48	,80			
	Uluslararası İliş.	84	3,50	,76			
	Toplam	384	3,51	,78			
Sorumluluk	Makine Müh.	94	3,23	,92	4,379	1,338	,255
	Elektrik Müh.	77	3,30	,93			
	Bilgisayar Müh.	53	2,97	1,02			
	Mimarlık	76	3,17	,83			
	Uluslararası İliş.	84	3,31	,86			
	Toplam	384	3,21	,91			
Zorunluluk	Makine Müh.	94	2,45	,99	4,379	1,122	,346
	Elektrik Müh.	77	2,72	1,02			
	Bilgisayar Müh.	53	2,46	,93			
	Mimarlık	76	2,46	,99			
	Uluslararası İliş.	84	2,47	,78			
	Toplam	384	2,51	,95			

4.6.4. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının yatay-dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.21’de öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yatay-dikey geçiş yapma durumlarına göre bağımsız örneklem t testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$t(393) = 1,41; p > ,05$], sorumluluk [$t(393) = ,69; p > ,05$] ve zorunluluk [$t(393) = 1,17; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yatay-dikey geçiş yapıp yapmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.21

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	SD	T	P
Gereklilik	Evet	24	3,74	,76	393	1,41	,157
	Hayır	371	3,51	,78			
Sorumluluk	Evet	24	3,36	,85	393	,69	,487
	Hayır	371	3,22	,92			
Zorunluluk	Evet	24	2,75	1,12	393	1,17	,242
	Hayır	371	2,51	,93			

4.6.5. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.22’de öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların kalınan yere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin gereklilik [$F(4,390) = 1,758; p > ,05$] ve sorumluluk [$F(4,390) = 1,288; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin zorunluluk alt boyutuna ilişkin algıları kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$F(4,390) = 2,985; p < ,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan post-hoc testinde, devlet yurdunda kalan öğrencilerle evde kalan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. İlgili grupların ortalamalarında bakıldığında, devlet yurdunda kalan öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin zorunluluk alt boyutuna ilişkin algılarının evde kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.22

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Kalınan Yer Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
Gereklilik	Devlet Yurdu	113	3,58	,72	4,390	1,758	,137	
	Özel Yurt	60	3,71	,68				
	Ev	86	3,42	,82				
	Apart	107	3,44	,80				
	Akraba-Aile Ev	29	3,50	,86				
	Toplam	395	3,52	,78				
Sorumluluk	Devlet Yurdu	113	3,36	,89	4,390	1,288	,274	
	Özel Yurt	60	3,34	,84				
	Ev	86	3,14	,97				
	Apart	107	3,14	,94				
	Akraba-Aile Ev	29	3,14	,81				
	Toplam	395	3,23	,91				

Tablo 4.22 (Devam)

*Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Kalınan Yer Değişkenine Göre ANOVA**Sonuçları*

Zorunluluk	Devlet Yurdu	113	2,61	,94	4,390	2,985	,019	1-3
	Özel Yurt	60	2,62	,94				
	Ev	86	2,22	,88				
	Apart	107	2,59	,92				
	Akraba-Aile Ev	29	2,69	1,10				
	Toplam	395	2,53	,94				

*1 = Devlet Yurdu, 2=Özel Yurt, 3=Ev, 4=Apart, 5=Akraba-Aile Ev

4.6.6. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının hane gelir değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.23'te öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların hane gelir durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin gereklilik [$F(6,388) = 1,558; p > ,05$], sorumluluk [$F(6,388) = 2,081; p > ,05$] ve zorunluluk [$F(6,388) = 2,018; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları hane gelir durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.23

*Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Hane Geliri Değişkenine Göre ANOVA**Sonuçları*

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Gereklilik	2000 ve altı	55	3,64	,82	6,388	1,558	,158
	2001-3000 TL	82	3,63	,69			
	3001-4000 TL	70	3,50	,73			
	4001-5000 TL	68	3,59	,83			
	5001-6000 TL	40	3,43	,82			
	6001-7000 TL	20	3,40	,55			
	70001 ve üstü	60	3,30	,84			
	Toplam	395	3,52	,78			
Sorumluluk	2000 ve altı	55	3,38	,82	6,388	2,081	,055
	2001-3000 TL	82	3,31	,94			
	3001-4000 TL	70	3,30	,88			
	4001-5000 TL	68	3,34	,95			
	5001-6000 TL	40	3,16	,88			
	6001-7000 TL	20	2,99	,75			
	70001 ve üstü	60	2,91	,96			
	Toplam	395	3,23	,91			
Zorunluluk	2000 ve altı	55	2,70	1,03	6,388	2,018	,062
	2001-3000 TL	82	2,65	,89			
	3001-4000 TL	70	2,38	,99			
	4001-5000 TL	68	2,70	,96			
	5001-6000 TL	40	2,35	,96			
	6001-7000 TL	20	2,43	,85			
	70001 ve üstü	60	2,31	,81			
	Toplam	395	2,53	,94			

4.6.7. Öğrencilerin okula devam tutumu algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.24'te öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre bağımsız örneklem t testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklilik [$t(393) = ,30; p > ,05$], sorumluluk [$t(393) = ,45; p > ,05$] ve zorunluluk [$t(393) = ,37; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.24

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	S.S	SD	T	P
Gereklilik	Evet	179	3,51	,74	393	-,30	,758
	Hayır	216	3,53	,80			
Sorumluluk	Evet	179	3,21	,92	393	-,45	,651
	Hayır	216	3,25	,91			
Zorunluluk	Evet	179	2,55	,96	393	,37	,705
	Hayır	216	2,51	,93			

4.7. Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin devamsızlık eğilimleri hangi düzeydedir?” olan üçüncü alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 25

Devamsızlık Eğilimi Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçek/Alt Boyut	N	Min	Max	\bar{X}	S.S
Devamsızlık Eğilimi	Ders Sorumlusu (DS)	395	1,00	5,00	2,84	1,00
	Ders İçeriği (Dİ)	395	1,00	4,50	2,04	,83
	Sosyal Faaliyetler (SF)	395	1,00	5,00	2,91	1,02
	Beklenmedik Durumlar (BD)	395	1,00	5,00	3,08	,86
	Devamsızlığın Önemsizmemesi (DÖ)	395	1,00	5,00	3,22	1,30
	Ulaşım Problemleri (UP)	395	1,00	5,00	2,82	,98
	Ders Başarısı (DB)	395	1,00	5,00	3,04	1,00
	Devamsızlık Eğilimi (Genel)	395	1,04	4,64	2,78	,67

Tablo 4.25’te öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmektedir. Buna göre, 5’li Likert tipi [1(Hiçbir Zaman), 2(Nadiren), 3 (Ara sıra), 4 (Genellikle), 5 (Her Zaman)] derecelendirme özelliğine sahip

devamsızlık eğilimi ölçeğinde alt boyutlarda, öğrenciler 1 ile 5 arasında puanlar arasında ölçeğin genelinde ise 1,04 ile 4,64 arasında puanlar almıştır. Öğrencilerin aritmetik ortalaması ders sorumlusu boyutunda ($\bar{X}=2,84$) “Ara sıra”, ders içeriği boyutunda ($\bar{X}=2,04$) “Nadiren”, sosyal faaliyetler boyutunda ($\bar{X}=2,91$) “Ara sıra”, beklenmedik durumlar boyutunda ($\bar{X}=3,08$) “Ara sıra”, devamsızlığın önemsenmemesi boyutunda ($\bar{X}=3,22$) “Ara sıra”, ulaşım problemleri boyutunda ($\bar{X}=2,82$) “Ara sıra”, ders başarısı boyutunda ($\bar{X}=3,04$) “Ara sıra” devamsızlık eğilimi ölçeğinin genelinde ($\bar{X}=2,78$) “Ara sıra” olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde ölçekteki ifadeleri “Ara sıra” yaptıkları ve bu nedenle de kısmi devamsızlık eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.8. Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey durumu, kalınan yer (yurt, apart, özel ev vb.), hane geliri ve öğrenci topluluklarına katılım gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.8.1. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.26’da öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) [t (393) = ,65; p>,05], ders içeriği (Dİ) [t (393) = 1,81; p>,05], sosyal faaliyetler (SF) [t (393) = ,22; p>,05], beklenmedik durumlar (BD) [t (393) = ,92; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) [t (393) = 1,23; p>,05], ulaşım problemleri (UP) [t (393) = ,78; p>,05] ve ders başarısı (DB) [t (393) = ,69; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.26

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
DS	Kadın	162	2,88	1,08	393	,65	,516
	Erkek	233	2,81	,94			
Dİ	Kadın	162	1,95	,78	393	-1,81	,070
	Erkek	233	2,11	,86			
SF	Kadın	162	2,92	1,10	393	,22	,824
	Erkek	233	2,90	,96			
BD	Kadın	162	3,13	,88	393	,92	,355
	Erkek	233	3,05	,84			
DÖ	Kadın	162	3,32	1,31	393	1,23	,220
	Erkek	233	3,15	1,29			
UP	Kadın	162	2,77	,97	393	-,78	,433
	Erkek	233	2,85	,99			
DB	Kadın	162	3,08	1,04	393	,69	,491
	Erkek	233	3,01	,97			

4.8.2. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.27’de öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) [F (4,390) = ,318; p>,05], ders içeriği (Dİ) [F (4,390) = 1,861; p>,05], sosyal faaliyetler (SF) [F (4,390) = 2,199; p>,05], beklenmedik durumlar (BD) [F (4,390) = ,336; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) [F (4,390) = ,788; p>,05], ulaşım problemleri (UP) [F (4,390) = ,288; p>,05] ve ders başarısı (DB) [F (4,390) = ,387; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.27

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
DS	18 yaş	68	2,72	1,01	4,390	,318	,866
	19 yaş	143	2,86	,91			
	20 yaş	124	2,86	1,14			
	21 yaş	30	2,90	,97			
	22 ve üstü yaş	30	2,87	,86			
	Toplam	395	2,84	1,00			
Dİ	18 yaş	68	1,90	,73	4,390	1,861	,116
	19 yaş	143	2,02	,80			
	20 yaş	124	2,03	,92			
	21 yaş	30	2,30	,89			
	22 ve üstü yaş	30	2,28	,72			
	Toplam	395	2,04	,83			

Tablo 4.27 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

SF	18 yaş	68	2,95	1,08	4,390	2,199	,069
	19 yaş	143	3,04	1,00			
	20 yaş	124	2,84	1,04			
	21 yaş	30	2,90	1,02			
	22 ve üstü yaş	30	2,46	,81			
	Toplam	395	2,91	1,02			
BD	18 yaş	68	3,16	,83	4,390	,336	,854
	19 yaş	143	3,07	,89			
	20 yaş	124	3,04	,87			
	21 yaş	30	3,17	,83			
	22 ve üstü yaş	30	3,06	,77			
	Toplam	395	3,08	,86			
DÖ	18 yaş	68	3,16	1,39	4,390	,788	,534
	19 yaş	143	3,19	1,29			
	20 yaş	124	3,24	1,31			
	21 yaş	30	3,60	,98			
	22 ve üstü yaş	30	3,06	1,42			
	Toplam	395	3,22	1,30			
UP	18 yaş	68	2,87	1,05	4,390	,288	,886
	19 yaş	143	2,79	,94			
	20 yaş	124	2,79	1,01			
	21 yaş	30	2,96	,92			
	22 ve üstü yaş	30	2,76	,97			
	Toplam	395	2,82	,98			
DB	18 yaş	68	2,94	1,03	4,390	,387	,818
	19 yaş	143	3,07	,99			
	20 yaş	124	3,03	1,02			
	21 yaş	30	3,00	1,06			
	22 ve üstü yaş	30	3,20	,85			
	Toplam	395	3,04	1,00			

4.8.3. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının bölüm değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.28’de öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların bölümlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders içeriği (Dİ) [F (4,379) = 1,439; p>,05], sosyal faaliyetler (SF) [F (4,379) = 2,103; p>,05], beklenmedik durumlar (BD) [F (4,379) = 1,465; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) [F (4,379) = 1,318; p>,05], ulaşım problemleri (UP) [F (4,379) = ,698; p>,05] ve ders başarısı (DB) [F (4,379) = ,848; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Buna karşın, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) alt boyutuna ilişkin algıları bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [F (4,379) = 3,898; p<,05]. Post-hoc testi sonucuna göre, anlamlı farklılaşma makine mühendisliği bölümündeki öğrencilerle mimarlık ve uluslararası ilişkiler bölümlerindeki öğrenciler arasında gerçekleşmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında, makine

mühendisliği bölümündeki öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algılarının mimarlık ve uluslararası ilişkiler bölümlerindeki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
DS	Makine Müh.	94	2,61	1,02	4,379	3,898	,004	4-1,5-1
	Elektrik Müh.	77	2,70	,99				
	Bilgisayar Müh.	53	2,83	,85				
	Mimarlık	76	3,03	1,07				
	Uluslararası İliş.	84	3,11	,97				
	Toplam	384	2,85	1,00				
	Dİ	Makine Müh.	94	1,90				
Elektrik Müh.		77	2,02	,86				
Bilgisayar Müh.		53	2,20	,78				
Mimarlık		76	2,14	,77				
Uluslararası İliş.		84	2,06	,90				
Toplam		384	2,05	,83				
SF		Makine Müh.	94	2,86	1,01	4,379	2,103	,080
	Elektrik Müh.	77	2,66	,88				
	Bilgisayar Müh.	53	3,06	,90				
	Mimarlık	76	2,99	1,06				
	Uluslararası İliş.	84	3,08	1,16				
	Toplam	384	2,92	1,02				
	BD	Makine Müh.	94	2,98	,89			
Elektrik Müh.		77	3,00	,88				
Bilgisayar Müh.		53	3,20	,87				
Mimarlık		76	3,09	,85				
Uluslararası İliş.		84	3,24	,78				
Toplam		384	3,09	,86				
DÖ		Makine Müh.	94	2,99	1,31	4,379	1,318	,263
	Elektrik Müh.	77	3,29	1,28				
	Bilgisayar Müh.	53	3,18	1,30				
	Mimarlık	76	3,36	1,27				
	Uluslararası İliş.	84	3,37	1,33				
	Toplam	384	3,23	1,30				

Tablo 4.28 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

UP	Makine Müh.	94	2,70	1,09	4,379	,698	,593
	Elektrik Müh.	77	2,80	,87			
	Bilgisayar Müh.	53	2,94	,87			
	Mimarlık	76	2,92	,95			
	Uluslararası İliş.	84	2,82	1,07			
	Toplam	384	2,82	,99			
	DB	Makine Müh.	94	2,91	1,01	4,379	,848
Elektrik Müh.		77	3,02	,98			
Bilgisayar Müh.		53	3,12	,96			
Mimarlık		76	3,17	1,05			
Uluslararası İliş.		84	3,11	,97			
Toplam		384	3,06	1,00			

*1=Makine Mühendisliği, 2=Elektrik Mühendisliği, 3=Bilgisayar Mühendisliği, 4=Mimarlık, 5=Uluslararası İlişkiler

4.8.4. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yatay-dikey geçiş durum değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.29'da öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yatay/dikey geçiş durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) [$t(393) = 1,14; p >,05$], ders içeriği (Dİ) [$t(393) = ,49; p >,05$], sosyal faaliyetler (SF) [$t(393) = 1,83; p >,05$], beklenmedik durumlar (BD) [$t(393) = ,07; p >,05$], ulaşım problemleri (UP) [$t(393) = ,43; p >,05$] ve ders başarısı (DB) [$t(393) = ,15; p >,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Buna karşın, öğrencilerin devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) alt boyutuna ilişkin algıları yatay-dikey geçiş yapıp yapmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(393) = 2,44; p <,05$]. Grup ortalamalarına bakıldığında, yatay-dikey geçiş yapmayan öğrencilerin devamsızlığın önemsenmemesi alt boyutuna ilişkin algılarının yatay-dikey geçiş yapan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
DS	Evet	24	2,61	,87	393	-1,14	,251
	Hayır	371	2,85	1,01			
Dİ	Evet	24	2,13	,83	393	,49	,619
	Hayır	371	2,04	,83			
SF	Evet	24	2,54	,93	393	-1,83	,068
	Hayır	371	2,93	1,03			
BD	Evet	24	3,07	,85	393	-,07	,939
	Hayır	371	3,08	,86			
DÖ	Evet	24	2,59	1,12	393	-2,44	,015
	Hayır	371	3,26	1,30			
UP	Evet	24	2,73	1,00	393	-,43	,666
	Hayır	371	2,82	,98			
DB	Evet	24	3,07	,88	393	,15	,881
	Hayır	371	3,04	1,01			

4.8.5. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının kalınan yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.30'da öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların kalınan yere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) [F (4,390) = ,729; p>,05], ders içeriği (Dİ) [F (4,390) = 1,084; p>,05], sosyal faaliyetler (SF) [F (4,390) = ,445; p>,05], beklenmedik durumlar (BD) [F (4,390) = ,583; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) [F (4,390) = ,336; p>,05], ve ders başarısı (DB) [F (4,390) = ,218; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin ulaşım problemleri (UP) alt boyutuna ilişkin algıları kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir [F (4,390) = 3,018; p<,05]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc testinde, özel yurttta ve aparttta kalan öğrencilerle evde kalan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. İlgili grupların ortalamalarına bakıldığında, evde kalan öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin ulaşım problemleri alt boyutuna ilişkin algılarının özel yurttta ve aparttta kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.30

*Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Kalınan Yer Değişkenine Göre ANOVA**Sonuçları*

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	SS	SD	F	p	η^2	Anlamlı Fark*
DS	Devlet Yurdu	113	2,82	1,04	4,390	,729	,572	-	
	Özel Yurt	60	2,83	,94					
	Ev	86	2,93	,97					
	Apart	107	2,74	,99					
	Akraba-Aile	29	3,03	1,17					
	Ev								
	Toplam	395	2,84	1,00					
Dİ	Devlet Yurdu	113	2,05	,82	4,390	1,084	,364	-	
	Özel Yurt	60	2,05	,90					
	Ev	86	2,17	,85					
	Apart	107	1,92	,78					
	Akraba-Aile	29	2,10	,89					
	Ev								
	Toplam	395	2,04	,83					
SF	Devlet Yurdu	113	2,86	,98	4,390	,445	,776	-	
	Özel Yurt	60	2,89	1,17					
	Ev	86	2,88	,93					
	Apart	107	2,93	1,07					
	Akraba-Aile	29	3,13	1,00					
	Ev								
	Toplam	395	2,91	1,02					
BD	Devlet Yurdu	113	3,14	,79	4,390	,583	,675		
	Özel Yurt	60	2,97	,82					
	Ev	86	3,02	,90					
	Apart	107	3,14	,92					
	Akraba-Aile	29	3,07	,81					
	Ev								
	Toplam	395	3,08	,86					
DÖ	Devlet Yurdu	113	3,25	1,23	4,390	,336	,854	-	
	Özel Yurt	60	3,22	1,29					
	Ev	86	3,22	1,31					
	Apart	107	3,14	1,34					
	Akraba-Aile	29	3,44	1,49					
	Ev								
	Toplam	395	3,22	1,30					
UP	Devlet Yurdu	113	2,83	,92	4,390	3,019	,018	-	3-2, 3-4
	Özel Yurt	60	2,65	,90					
	Ev	86	3,11	1,04					
	Apart	107	2,71	,98					
	Akraba-Aile	29	2,63	1,05					
	Ev								
	Toplam	395	2,82	,98					
DB	Devlet Yurdu	113	3,06	,95	4,390	,218	,928	-	
	Özel Yurt	60	3,01	1,05					
	Ev	86	3,11	1,03					
	Apart	107	2,98	1,04					
	Akraba-Aile	29	3,01	,90					
	Ev								
	Toplam	395	3,04	1,00					

*1= Devlet Yurdu, 2= Özel Yurt, 3=Ev, 4=Apart, 5=Akraba-Aile Ev

4.8.6. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının hane gelir değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.31’de öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların hane gelir düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) [F (6,388) = ,764; p>,05], ders içeriği (Dİ) [F (6,388) = 1,387; p>,05], sosyal faaliyetler (SF) [F (6,388) = ,279; p>,05], beklenmedik durumlar (BD) [F (6,388) = ,223; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) [F (6,388) = ,398; p>,05], ulaşım problemleri (UP) [F (6,388) = ,509; p>,05] ve ders başarısı (DB) [F (6,388) = ,437; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları hane gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.31

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Hane Geliri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
DS	2000 ve altı	55	2,94	1,10	6,388	,764	,599
	2001-3000 TL	82	2,78	,89			
	3001-4000 TL	70	2,88	1,06			
	4001-5000 TL	68	2,63	1,10			
	5001-6000 TL	40	2,95	,93			
	6001-7000 TL	20	2,95	,99			
	70001 ve üstü	60	2,90	,94			
	Toplam	395	2,84	1,00			
Dİ	2000 ve altı	55	2,22	,96	6,388	1,387	,219
	2001-3000 TL	82	2,13	,83			
	3001-4000 TL	70	1,94	,74			
	4001-5000 TL	68	1,88	,69			
	5001-6000 TL	40	1,97	,92			
	6001-7000 TL	20	2,00	,79			
	70001 ve üstü	60	2,14	,89			
	Toplam	395	2,04	,83			
SF	2000 ve altı	55	2,90	,96	6,388	,279	,947
	2001-3000 TL	82	2,86	1,06			
	3001-4000 TL	70	3,00	1,10			
	4001-5000 TL	68	2,86	1,02			
	5001-6000 TL	40	2,93	,99			
	6001-7000 TL	20	2,72	,95			
	70001 ve üstü	60	2,97	1,01			
	Toplam	395	2,91	1,02			
BD	2000 ve altı	55	3,05	,81	6,388	,223	,969
	2001-3000 TL	82	3,13	,74			
	3001-4000 TL	70	3,10	,94			
	4001-5000 TL	68	3,05	,89			
	5001-6000 TL	40	3,15	,79			
	6001-7000 TL	20	2,92	,99			
	70001 ve üstü	60	3,07	,94			
	Toplam	395	3,08	,86			

Tablo 4.31 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Hane Geliri Değişkenine Göre ANOVA

Sonuçları

DÖ	2000 ve altı	55	3,18	1,35	6,388	,398	,880
	2001-3000 TL	82	3,13	1,17			
	3001-4000 TL	70	3,37	1,35			
	4001-5000 TL	68	3,30	1,22			
	5001-6000 TL	40	3,10	1,35			
	6001-7000 TL	20	3,05	1,37			
	70001 ve üstü	60	3,26	1,44			
	Toplam	395	3,22	1,30			
UP	2000 ve altı	55	2,87	1,00	6,388	,509	,802
	2001-3000 TL	82	2,89	,99			
	3001-4000 TL	70	2,66	,92			
	4001-5000 TL	68	2,83	,94			
	5001-6000 TL	40	2,72	,96			
	6001-7000 TL	20	2,81	1,09			
	70001 ve üstü	60	2,90	1,04			
	Toplam	395	2,82	,98			
DB	2000 ve altı	55	3,04	1,01	6,388	,437	,854
	2001-3000 TL	82	3,08	,97			
	3001-4000 TL	70	2,99	,95			
	4001-5000 TL	68	3,00	1,08			
	5001-6000 TL	40	2,93	1,04			
	6001-7000 TL	20	2,92	,90			
	70001 ve üstü	60	3,20	1,02			
	Toplam	395	3,04	1,00			

4.8.7. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının öğrenci topluluklarına katılım değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.32’de öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders sorumlusu (DS) [t (393) = 1,07; p>,05], ders içeriği (Dİ) [t (393) = ,24; p>,05], sosyal faaliyetler (SF) [t (393) = 2,57; p>,05], beklenmedik durumlar (BD) [t (393) = ,83; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi (DÖ) [t (393) = ,14; p>,05], ulaşım problemleri (UP) [t (393) = ,25; p>,05] ve ders başarısı (DB) [t (393) = ,20; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenci topluluklarına katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.32

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Katılım Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	SD	t	P
DS	Evet	179	2,90	1,00	393	1,07	,283
	Hayır	216	2,79	1,01			
Dİ	Evet	179	2,06	,86	393	,24	,810
	Hayır	216	2,04	,81			
SF	Evet	179	3,05	1,03	393	2,57	,010
	Hayır	216	2,79	1,00			
BD	Evet	179	3,04	,85	393	-,83	,402
	Hayır	216	3,11	,86			
DÖ	Evet	179	3,21	1,29	393	-,14	,888
	Hayır	216	3,23	1,31			
UP	Evet	179	2,80	,97	393	-,25	,798
	Hayır	216	2,83	,98			
DB	Evet	179	3,05	1,01	393	,20	,837
	Hayır	216	3,03	1,00			

4.9. Öğrencilerin Akademik Erteleme, Akademik Motivasyon, Devamsızlık Eğilimi ve Okula Devam Tutumu Alt Ölçekleri Arası İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4.33'te akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumu ölçeklerine ait korelasyon katsayıları verilmektedir. İlgili tabloya bakıldığında, akademik motivasyon ve akademik erteleme ölçekleri arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve devamsızlık eğilimi ölçekleri arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve okula devam tutumu ölçekleri arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, akademik motivasyon ve okula devam tutumu ölçekleri arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumu ölçekleri arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.33

Akademik Erteleme, Akademik Motivasyon, Devamsızlık Eğilimi ve Okul Devam Tutumu Ölçeklerine Ait Korelasyon Değerleri

Ölçek	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Akademik Erteleme	1,00			
(2) Akademik Motivasyon	-,268*	1,00		
(3) Devamsızlık Eğilimi	,211*	-,093	1,00	
(4) Okula Devam Tutumu	-,390*	,290*	-,291	1,00

*0.01 güven aralığında anlamlı değer

Tablo 4.34’te akademik erteleme, akademik motivasyon, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumu ölçeklerine ve alt boyutlarına ait korelasyon katsayıları verilmektedir. İlgili tabloya bakıldığında, akademik motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon bilme (İMBİ) ve içsel motivasyon başarıma (İMBA) alt boyutları arasında, içsel motivasyon bilme (İMBİ) ve içsel motivasyon hareket (İMH) alt boyutları arasında, içsel motivasyon bilme (İMBİ) ve dışsal motivasyon tanınma (DMT) alt boyutları arasında, içsel motivasyon başarıma (İMBA) ve dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ) alt boyutları arasında, içsel motivasyon başarıma (İMBA) ve içsel motivasyon hareket (İMH) alt boyutları arasında ve dışsal motivasyon tanınma (DMT) ve dışsal motivasyon düzenleme (DMD) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu (DS) ve ders başarısı (DB) alt boyutları arasında, beklenmedik durumlar (BD) ve ulaşım problemleri (UP) alt boyutları arasında, devamsızlığın önlenmesi (DÖ) ve ders başarısı (DB) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Orta düzeydeki bir diğer ilişki ise okula devam tutumu ölçeğinin gereklilik ve sorumluluk alt boyutları arasında tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arası ilişkiler zayıf ve çok zayıf düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 4.34

Akademik Erteleme, Akademik Motivasyon, Devamsızlık Eğilimi ve Okula Devam Tutumu Ölçeklerine Ait Korelasyon Değerleri

Alt Ölçek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
(1) Erteleme	1,00																
(2) İMBİ	-,288*	1,00															
(3) İMBA	-,222*	,612*	1,00														
(4) İMH	-,205*	,672*	,619*	1,00													
(5) DMT	-,303*	,610*	,493*	,406*	1,00												
(6) DMKİ	-,125	,343*	,578*	,462*	,337*	1,00											
(7) DMD	-,080	,362*	,289*	,183*	,567*	,328*	1,00										
(8) MS	,273*	-,364*	-,184*	-,117	-,411*	,010	-,106	1,00									
(9) DS	,012	-,004	-,006	,010	-,057	,051	,011	,213*	1,00								
(10) Dİ	,114*	-,192*	-,088	-,040	-,331*	,024	-,216*	,390*	,434*	1,00							
(11) SF	,127*	-,014	,011	,022	,004	,016	-,009	,169*	,363*	,373*	1,00						
(12) BD	,191*	-,035	-,124	-,153*	-,034	-,007	,030	,159*	,289*	,208*	,259*	1,00					
(13) DÖ	,191*	-,87	-,086	-,108	-,088	-,011	,040	,178*	,303*	,350*	,337*	,372*	1,00				
(14) UP	,194*	-,016	-,007	-,013	-,116*	,068	-,021	,250*	,325*	,362*	,308*	,523*	,301*	1,00			
(15) DB	,189*	-,070	-,033	-,070	-,139*	-,022	-,017	,203*	,509*	,478*	,399*	,375*	,505*	,472*	1,00		
(16) Gereklilik	-,415*	,317*	,284*	,203*	,361*	,121*	,109	-,309*	-,205*	-,228*	-,221*	-,207*	-,291*	-,157*	-,231*	1,00	
(17) Sorumluluk	-,295	,233*	,317*	,215*	,274*	,236*	,066	-,143*	-,150*	-,097*	-,140*	-,088	-,170*	-,068	-,133	,650*	1,00
(18) Zorunluluk	-,299*	,124	,140*	,129	,107	,078	-,114	-,213*	-,201*	-,060	-,181*	-,154*	-,243*	-,130*	-,181*	,458*	,447*

* 0.01 güven aralığında anlamlı

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara, tartışma kısmına ve sonuçlara göre geliştirilmiş önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırma sonucunda; öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri “oldukça uyuyor” olarak bulunmuştur. Öğrenciler, “içsel motivasyon bilme”, “dışsal motivasyon tanınma” ve “dışsal motivasyon düzenleme” boyutlarında “oldukça uyuyor” düzeyinde; “içsel motivasyon başarma”, içsel motivasyon hareket”, dışsal motivasyon kendini ispat boyutlarında “orta derecede uyuyor” düzeyinde; “motivasyonsuzluk” boyutunda ise “biraz uyuyor” düzeyinde bir algıya sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akademik motivasyon boyutlarında cinsiyet, kalınan yer, hane geliri değişkenlerine akademik motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin akademik motivasyon algısında, akademik motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon tanınma ve dışsal motivasyon düzenleme boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Dışsal motivasyon tanınma boyutunda 18 yaşındaki öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma algılarının 20, 22 ve üstü yaşındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; 19 yaşındaki öğrencilerin ise 22 ve üstü yaşındaki öğrencilere oranla dışsal motivasyon tanınma algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon düzenleme boyutunda 18 yaşındaki öğrencilerin dışsal motivasyon düzenleme algılarının 20 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon kendini ispat ve motivasyonsuzluk boyutlarında ise yaş değişkenine göre akademik motivasyon algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada akademik motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon hareket boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon hareket boyutunda uluslararası ilişkiler bölümünde öğrenim görececek öğrencilerin içsel motivasyon hareket algılarının bilgisayar mühendisliği bölümünde öğrenim görececek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin içsel motivasyon

bilme, içsel motivasyon başarma, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon düzenleme ve motivasyonsuzluk boyutlarında ise bölüm değişkenine göre akademik motivasyon algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algısında, akademik motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon tanınma boyutunda yatay/dikey geçiş durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Dışsal motivasyon tanınma boyutunda bölümlerine yatay/dikey geçiş yaparak gelmeyen öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma algılarının yatay/dikey geçiş yaparak gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik motivasyon algısında, akademik motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma ve içsel motivasyon hareket boyutlarında öğrenci topluluklarına katılım değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma ve içsel motivasyon hareket boyutlarında etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma ve içsel motivasyon hareket algılarının etkinliklere katılım göstermeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyleri “bazen doğru/bazen yanlış” olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algısı ile cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer ve öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken hane geliri değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; hane geliri 70001 ve üstü olan öğrencilerin akademik erteleme algıları, hane geliri 2001-3000 TL olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğindeki yargıları kısmen gerçekleştirdikleri ve okula devam tutumlarının genel olarak ortalama düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okula devam tutumu algısı ile cinsiyet, yaş, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, hane geliri ve öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam tutumu algısında, okula devam tutumu ölçeğinin zorunluluk boyutunda kalınan yer değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Devlet yurdunda kalan öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin zorunluluk alt boyutuna ilişkin algılarının evde kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde devamsızlık eğilimi ölçeğindeki ifadeleri “ara sıra” yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı ile cinsiyet, yaş, hane geliri ve öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısında, devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Makine mühendisliği bölümündeki öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algılarının mimarlık ve uluslararası ilişkiler bölümlerindeki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısında, devamsızlık eğilimi ölçeğinin devamsızlığın önemsenmemesi boyutunda yatay/dikey geçiş durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yatay-dikey geçiş yapmayan öğrencilerin devamsızlığın önemsenmemesi alt boyutuna ilişkin algılarının yatay-dikey geçiş yapan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısında, devamsızlık eğilimi ölçeğinin ulaşım problemleri boyutunda kalınan yer değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Evde kalan öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin ulaşım problemleri alt boyutuna ilişkin algılarının özel yurtda ve apartta kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin; akademik motivasyon, akademik erteleme, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi algılarının, demografik özellikler açısından değerlendirilmesinin yapılmasından sonra bu değişkenlerin arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve devamsızlık eğilimi arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve okula devam tutumu arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, akademik motivasyon ve okula devam tutumu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumu arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon bilme (İMİ) ve içsel motivasyon başarıma (İMBA) alt boyutları arasında, içsel motivasyon bilme (İMİ) ve içsel motivasyon hareket (İMHA) alt boyutları arasında, içsel motivasyon bilme (İMİ) ve dışsal motivasyon tanınma (DMT) alt boyutları arasında, içsel motivasyon başarıma (İMBA) ve dışsal motivasyon kendini ispat (DMKI) alt boyutları

arasında, içsel motivasyon başarma (İMBA) ve içsel motivasyon hareket (İMİH) alt boyutları arasında ve dışsal motivasyon tanınma (DMT) ve dışsal motivasyon düzenleme (DMD) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu (DS) ve ders başarısı (DB) alt boyutları arasında, beklenmedik durumlar (BD) ve ulaşım problemleri (UP) alt boyutları arasında, devamsızlığın önlenmesi (DÖ) ve ders başarısı (DB) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Orta düzeydeki bir diğer ilişki ise okula devam tutumu ölçeğinin gereklilik ve sorumluluk alt boyutları arasında tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri “oldukça uyuyor” olarak bulunmuştur. Bu durum Yabancı Diller Bölümü’nde eğitim gören öğrencilerin yüksek bir akademik motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin ortanın üzerinde bir akademik motivasyon düzeyine sahip olduklarını tespit eden Sivrikaya (2019, s. 313) ve Terzi ve Uyangör (2017, s.21) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak Atay (2018, s. 72), Şeker (2016, s. 1475) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin orta düzeyde akademik motivasyon algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Küçükosmanoğlu’nun (2015, s. 18) müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin ulaştığı sonucuna göre ise müzik öğretmenlerinin akademik motivasyonlarının motivasyonsuzluk alt boyutu dışında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin içsel motivasyon bilme, dışsal motivasyon tanınma ve kendini düzenleme düzeylerinin yüksek, içsel motivasyon başarma ve hareket ile dışsal motivasyon kendini ispat düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülürken motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013, s. 123) araştırmasında da rastlanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon boyutlarında; öğrencilerin cinsiyet, kalınan yer, hane geliri değişkenlerine akademik motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni için Arıoğlu (2009, s. 17) benzer sonuçları elde ederken, literatürde yapılan araştırmaların farklı sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013, s. 123) ve Sivrikaya (2019, s. 313) çalışmalarında erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlerken, Karataş ve Erden (2014, s. 713) ise kız öğrencilerin motivasyonsuzluk

düzeylerinin erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Spittle, Jackson ve Casey (2009, s. 196) ise kız öğrencilerin içsel motivasyonunun erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucunu tespit etmiştir. Hane geliri değişkeni için bu çalışmayla benzerlik gösteren çalışmada Korkmazer (2020, s. 511) katılımcıların gelir durumu ile akademik motivasyona ilişkin algıları açısından istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı sonucunu elde etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon boyutlarında, bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, öğrenci topluluklarına katılım ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş değişkeni incelendiğinde, 18 yaşındaki öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma algılarının 20, 22 ve üstü yaşındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek; 19 yaşındaki öğrencilerin ise 22 ve üstü yaşındaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. 18 yaşındaki öğrencilerin dışsal motivasyon düzenleme algılarının 20 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon tanınma ve kendini ispat boyutlarının maddelerine bakıldığında ileride iyi bir hayat yaşama, iyi bir meslek edinme, itibarlı bir iş sahibi olma ve okulda başarılı olduğunda kendini önemli hissetme motivasyonundan bahsedildiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla yaşı daha küçük olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının hedefe ulaşmak için henüz yolun başında olmalarından ve yaş arttıkça motivasyon düzeyinin azalmasının yaşanılan tecrübelerden ve gerçekleşmemiş beklentilerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Keskin ve Korkutata (2018, s. 211), araştırmalarında 18-21 yaş grubu öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma, kendini ispat ve düzenleme algılarının 22-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit ederek benzer sonuçlar elde etmiştir. Aynı şekilde, Sakal ve Taslak (2016, s. 11), dışsal motivasyon tanınma ve kendini ispat boyutlarında 19 yaş altı öğrencilerin 19 yaş üstü öğrencilerden daha yüksek motivasyona sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak Açışlı (2012, s. 2324) ve Tuncer, Yanpar-Yelken ve Tanrıseven (2018, s. 1169), katılımcıların yaşları ile akademik motivasyona ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon boyutlarında, bölüm değişkeni incelendiğinde ise, uluslararası ilişkiler bölümünde öğrenim görecekt öğrencilerin içsel motivasyon hareket algılarının bilgisayar mühendisliği bölümündeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon hareket boyutunun ölçek maddeleri incelendiğinde bu maddelerin öğrencilerin okuma ve kendini geliştirme içsel motivasyonlarının varlığından söz edilebilir. Bu durumda uluslararası ilişkiler

bölümünde öğrenim görecek öğrencilerin iş imkanlarının çeşitliliği ve dil öğrenme zorunluluğu düşünüldüğünde bu öğrencilerin üniversite eğitiminin ilk yılından itibaren özellikle dil eğitiminin verildiği hazırlık okulunda dili de iyi öğrenmek adına kendini geliştirmeye daha çok odaklandığını söylemek mümkündür. Literatürde genellikle iş bulma, atanma ihtimali yüksek olmasından dolayı belirli bölümlerde okuyan öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013, s. 122; Korkmazer, 2020, s. 511; Ocak ve Atasever, 2020, s. 107),

Araştırma sonucunda; öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyleri “bazen doğru/bazen yanlış” olarak bulunmuştur. Bu durum Yabancı Diller Bölümü’nde eğitim gören öğrencilerinin akademik erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Bu çalışmaya en yakın sonuçlar Balkıs (2006, s. 134) ve Demir’in (2017, s. 37) çalışmasında görülmektedir. Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin belli düzeylerde akademik erteleme eğilimi gösterdiklerini saptayan diğer çalışmalar da mevcuttur (Balkıs ve Duru, 2009, s. 25; Çetin, 2009, s. 3; Sarıkaya-Aydın ve Koçak, 2016, s. 28; Ulukaya, 2012, Ulukaya ve Bilge, 2014, s. 96; s. 64; Uzun Özer ve Topkaya, 2011, s. 17).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Alan yazında akademik erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir (Aydoğan ve Akbarov, 2018, s. 85; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998, s. 320; Mahasneh, Bataineh ve Al-Zoubi, 2016, s. 31). Ancak literatürde akademik erteleme davranışının erkeklerde kızlara göre daha yüksek (Balkıs vd., 2006, s. 67; Çetin, 2009, s. 6; Kandemir, 2010, s. 112; Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014, s. 67; Senecal vd., 1995, s. 614; Steel ve Ferrari, 2013, s. 54; Uzun-Özer vd., 2009, s. 253; Yüce, 2016, s. 52) ya da kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirten (Washington, 2004, s. 64) çalışmalar bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak literatürde, akademik erteleme davranışı ve yaş arasında ilişki olmadığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2007, s. 53; Sarioğlu, 2011, s. 109; Uzun-Özer ve Topkaya, 2011, s. 17, Washington, 2004, s. 62). Ancak literatürde öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyinin yaşa göre farklılaştığını inceleyen, yaş arttıkça akademik erteleme eğiliminin de arttığını saptayan (Ulukaya, 2012, s. 66) ve negatif yönlü anlamlı farklılıklar bulunduğunu, yaş arttıkça akademik erteleme eğiliminin

azaldığını tespit eden, bu çalışmanın yaş değişkeni ile ilgili sonuçlarıyla çelişen araştırmalar da bulunmaktadır (Balkıs ve Duru, 2009, s. 26; Steel, 2007, s. 80; Van Eerde, 2003, s. 1409).

Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algısı ile bölüm, yatay/dikey geçiş durumu, kalınan yer ve öğrenci topluluklarına katılım değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürde araştırmanın kalınan yer değişkenine ilişkin bulgularıyla çelişen, arkadaşları ile aynı evde kalan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının devlet yurdunda kalan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu (Albayrak, 2014, s. 65) ve evde ailesiyle birlikte kalan öğrencilere oranla yurttan kalan öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha alt düzeyde olduğunu (Çetin, 2009, s. 6) tespit eden araştırmalar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise öğrencilerin akademik erteleme eğilimi algısı ile hane geliri değişkeninde anlamlı farklılığın olmasıdır. Buna göre; hane geliri 70001 ve üstü olan öğrencilerin akademik erteleme algıları, hane geliri 2001-3000 TL olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Bu durumun gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin akademik görevleri ertelemeyerek okulu bitirmeye dair motivasyonlarının yüksek olması ya da gelir seviyelerinin düşük olması sebebiyle sosyal aktivitelere katılamamaları ve dolayısıyla erteleme davranışı sergilemeleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Pala, Akyıldız ve Bağcı (2011, s. 1422) ve Başpınar (2020, s. 1212) akademik erteleme ile hane geliri arasında anlamlı bir fark görülmediğini belirterek araştırmanın bulgusu ile çelişen sonuçlar ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okula devam tutumlarının genel olarak ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum Yabancı Diller Bölümü'nde eğitim gören öğrencilerin okula devam tutumuna sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam tutumu boyutlarında, kalınan yer değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kalınan yer değişkeni incelendiğinde, devlet yurdunda kalan öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin zorunluluk alt boyutuna ilişkin algılarının evde kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Devlet yurdunda kalan öğrencilerin daha çok arkadaş çevresine sahip olma ihtimali yüksek olduğundan ve arkadaşlarla toplu hareket etmek, onlardan uzaklaşmamak adına birbirlerinden etkilenerken okula devam konusunda hassasiyet gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca ülkemiz koşullarında devlet yurdunda kalan öğrencilerin daha düşük gelir seviyesine sahip oldukları düşünüldüğünde eğitimini vaktinde tamamlamak ve daha iyi ekonomik koşullara sahip olmak için okula devam tutumunda ısrarcı davrandıkları

söylenbilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmaya paralel olarak, Dalkılıç ve Aydın (2017, s. 552), araştırmalarında devlet yurdunda kalan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az devamsızlık yaptıkları sonucunu saptamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam tutumu boyutlarında hane geliri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermeyen, düşük gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının daha fazla devamsızlık yaptığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Balkıs, Arslan ve Duru 2016, s. 1828; Peker ve Arslan, 2018, s. 6; Reid, 2008, s. 348; Rumberger, 2001, s. 33; Wyatt, 1992, s. 204).

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi düzeyleri “ara sıra” olarak bulunmuştur. Bu durum Yabancı Diller Bölümü’nde eğitim gören öğrencilerin kısmi devamsızlık eğilimine sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi boyutlarında, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Makine mühendisliği bölümündeki öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algılarının mimarlık ve uluslararası ilişkiler bölümlerindeki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Literatürde bölüm değişkeni ile devamsızlık arasında ilişki olduğunu saptayan çalışmalar mevcuttur (Dalkılıç ve Aydın, 2017, s. 552; Özer ve Sarı, 2009, s. 123).

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi boyutlarında kalınan yer değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Evde kalan öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeğinin ulaşım problemleri alt boyutuna ilişkin algılarının özel yurtda ve apartta kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi özel yurtların ya da apartların üniversiteye daha yakın mesafede olması ya da evde kalan öğrencilerin konfora alışkın olmaları ve bu hususa daha önem vermelerinden dolayı devamsızlık yapmayı ölçeğin ulaşım problemleri maddesinde belirtildiği gibi “okula gelmek için zor yolculuk yapmaya” tercih etmeleri olabilir. Alanyazında devamsızlık ve kalınan yer değişkeni ilişkisiyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Dalkılıç ve Aydın (2017, s. 552), devamsızlık oranlarının ikamet edilen yerin fakülteye olan mesafesi ile doğru orantılı olarak artış gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırmanın dört temel değişkeni olan akademik motivasyon, akademik erteleme, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve devamsızlık eğilimi

arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve okula devam tutumu arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, akademik motivasyon ve okula devam tutumu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin, akademik erteleme eğilimi ile akademik motivasyon arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç ışığında akademik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin daha az erteleme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu bulguya göre motivasyonu yüksek olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha hassas davrandığı, erteleme davranışından uzak durduğu, görevlerini zamanında yerine getirmekten dolayı mutluluk duyduğu için de motivasyonunun yükseldiği sonuçlarına varabiliriz. Literatürde bu bulgu ile tutarlılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Balkıs, Duru ve Buluş, 2006, s. 66; Brownlow ve Reasinger, 2000, s. 27; Cerino, 2014, s. 160; Güdül, 2015, s. 110; Senecal vd., 1995, s. 616).

Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin, akademik erteleme ve devamsızlık eğilimi arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde, akademik erteleme ve okula devam tutumu arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bunun sebebi devamsızlık yapan öğrencilerin okulda verilen ödevlerin içeriğini ve yönergelerini kaçırdığı için ödevi yapmakta zorlanmaları ve ödev yapmayı ertelemeleri olabilir. Dolayısıyla ödev yapmayı erteleyen bu öğrencilerin ödevleri tamamlamamaları sonucunda okula devamı aksattıkları sonucuna varılabilir. Araştırmanın devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu Clores (2009, s. 157), Moore (2008, s. 60) ve Yıldırım'ın (2015, s. 59) bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin akademik motivasyon ve okula devam tutumu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç ışığında devamsızlık yapan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin öğrenim görme ve okula gelme amaçları konusunda kararsızlık yaşamalarının düşük motivasyona sahip olmalarına ve dolayısıyla devamsızlık eğiliminde olmalarına neden olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık gösteren çalışmalar (Balkıs, Arslan ve Duru, 2016, s. 1826; Barlow ve Fleischer, 2011, s. 230; Hardre ve Reeve, 2003, s. 353; Kottasz, 2005, s. 12; Moore vd., 2008, s. 20) benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu çalışmada sadece bir üniversitenin hazırlık okulundan veri elde edilmiştir, aynı araştırma birden fazla üniversitenin hazırlık okulundan veri toplanarak tekrarlanabilir. Ancak bu çalışmadaki demografik değişkenlerden biri olan bölüm değişkeni, örneklemin üniversite hazırlık okulu öğrencileri olması ve öğrencilerin henüz bölümleriyle ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları nedeniyle bundan sonraki çalışmalarda bu değişken yerine bölüme isteyerek gelip gelmediklerini belirlemek öğrencilerin akademik motivasyon ve devamsızlık davranışlarıyla ilgili daha iyi bir veri edinilmesini sağlayabilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermesidir. Araştırmanın sadece hazırlık okulu ile sınırlı kalması akademik motivasyon ile yaş arasındaki ilişkiyi anlamada yeterli olmadığı için öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yaşa göre nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla araştırma lisans ve lisansüstü öğrencilerinde tekrarlanıp ulaşılan sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırma sonucunda üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi, hane geliri ve kalınan yere göre farklılık göstermiştir. Nicel yöntem izlenerek sadece anketler aracılığıyla veri elde edilen bu araştırma, sonraki çalışmalarda nitel yöntemleri de çalışmaya dahil ederek gönüllü katılan öğrencilerin bazılarıyla görüşmeler yapılarak değişkenler hakkında analizler yapmak faydalı olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon algılarının orta düzeyde tespit edilmesi nedeniyle öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini arttırabilmek amacıyla üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarında görev yapan öğretim elemanları ve program geliştirme uzmanlarının bu durumu dikkate alarak dersleri, motivasyonu arttırmaya yönelik planlaması, oyun gibi eğlenceli aktivitelere daha fazla yer vermesi önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin de orta seviyede tespit edilmesi nedeniyle hazırlık okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar motivasyon ve erteleme üzerine seminerler düzenleyerek öğrencilerin farkındalığını arttırabilir, motivasyonlarını arttırmaya ve erteleme eğilimlerini azaltmaya yönelik öneriler sunabilirler.

Araştırmada öğrencilerin devam tutumu ve devamsızlık eğilimlerinin orta düzeyde tespit edilmesi sonucunda okula gelmeye daha istekli olmalarını ve okulda daha

fazla kalmalarını sağlamak amacıyla öğretim elemanlarının ve yöneticilerin öğrenci etkinlikleri düzenlemeleri önerilebilir. Daha önce hazırlık eğitimi alıp başarılı olmuş öğrenciler davet edilerek rol model oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Açışlı, S. (2012). Examination of the academic motivation of elementary pre-service teachers according to various variances. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 2319-2326.
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-67.
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51-69.
- Aitken M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 343-361.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Arioğul, S. (2009). Academic motivation of pre-service English language teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 12-19.
- Arkonaç, S. (1993). *Psikoloji. Zihin süreçleri bilimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. (2012). Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. *Economics of Education Review* 31, 363– 375. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0042-7092.2007.00700.x>
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğan, H. ve Akbarov, A. (2018). A case study on academic procrastination in EFL settings in Turkey. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 79-88.
- Ayvaşık, B., Er, N., Kışlak, Ş. ve Erkuş, A. (2000). *Psikoloji terimleri sözlüğü*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Yayıncılık.
- Balaban-Salı. J. (2004). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 167-198). Nobel Yayın Dağıtım.
- Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 16-36.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzlarıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57–73.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behaviour among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.

- Balkıs, M., Arslan, G. ve Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1819–1831.
- Balkıs, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
- Barlow, J., & Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: Whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227-237. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.593700>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007) Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Bilge, F. (2006). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. B. Yeşilyaprak (Ed), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme içinde* (272-302). Pegem Yayıncılık.
- Bolay, S. (2011). Çağdaş üniversitede neler önem kazanmaktadır? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 105-112.
- Bosato, G. N. (2001). *Time perspective, academic motivation, and procrastination* (Unpublished master's thesis). San Jose State University, San Jose, California. https://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/2170. <https://doi.org/10.31979/etd.3jqt-e8xb>
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15–34.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Da Capo Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü. Ş. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Can, G. (2015). Turkish version of the academic motivation scale. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*. 116(2), 388-408. <https://doi.org/10.2466%2F14.08.PR0.116k24w5>
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19, 156-163.

- Clark, J. G. (2008). *Examining truancy board effectiveness in countering student absenteeism in grades K-5 in three title I schools in Northeast Tennessee* (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, Northeast Tennessee <http://dc.etsu.edu/etd/1906>
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Clark M. H., & Schroth C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Clores, M. (2009). A qualitative research study on school absenteeism among college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 151-165. [10.3860/taper.v18i2.1320](http://dx.doi.org/10.3860/taper.v18i2.1320).
- Combs, J. (2011). *Procrastination cure: 7 Steps to stop putting life off*. Career Press.
- Collins, D. (1998). *Managing truancy in schools*. Cassell.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri. *Akademik Hassasiyetler* 5(9), 171-194.
- Dalkılıç, F. ve Aydın, Ö. (2017). Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin devamsızlık davranışlarını etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 546-553. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.231>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 38. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (p. 237–288). University of Nebraska Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 165-183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual difference*, 8(3), 165-183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Demir, F. (2017). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Devadoss, S., & Foltz, J. (1996). Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. *American Journal of Agricultural Economics*, 78(3), 499-507. <https://doi.org/10.2307/1243268>
- Dilmaç, B. (2011). Sınıfta motivasyon. M. Gürsel (Ed), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 134-154). Eğitim Akademi Yayınları.
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Emmett, R. (2004). *Ağustos böceği ile karınca* (S. Çaşkurlu, Çev.). Kariyer Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2003). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 115-129). Pegem Yayıncılık.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. Plenum.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Friedman, P., Rodriguez, F., & McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes: Myths and realities. *College Teaching*, 49(4), 124-133.
- Galichon, J. P., & Friedman, H. H. (1985). Cutting college classes: An investigation. *College Student Journal*, 19(4), 357-360.
- Gargari, R. B., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 76-82.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99-127.
- Güdül, M. D. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 149-165.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kandemir, M., Palancı, M. ve İlhan, T. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 285-302.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
- Karatas H. ve Erden M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.469>
- Kaya, S. ve Kaya, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının akademik ertelemelerinin yordayıcısı olarak akademik motivasyonları ve baş etme stratejileri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 7-24.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *The Journal of School Health*, 76(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Keith, N. K., Burnett, M. S., & Pettijohn, C. E. (2005). A comparison of professor and student viewpoints regarding attendance and excused absences. *Journal for the Advancement of Marketing Education*, 7, 47-56.
- Keskin, Ö. ve Korkutata, A. (2018). Reviewing academic motivation levels of students study in different faculties in terms of certain variables (Sakarya University case). *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 208-216.
- Khan, M., Arif, H., Noor, S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. John Wiley&Sons, Inc.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behaviour And Personality*, 15(5), 153 – 166.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınevi.
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duiibfd/issue/57937/809312>
- Kottasz, R. (2005). Reasons for student non-attendance at lectures and tutorials: An analysis. *Investigations in university teaching and learning*, 2(2), 5-16.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Kula, K. Ş. ve Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 251-266.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon. C. Şahin (Ed), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 357-372). Nobel Yayıncılık.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*. 1(3), 1-20.
- Lamdin, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 155-162. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941321>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lekich, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college students* (Unpublished master's thesis). (Order No. 1437751). <https://search.proquest.com/dissertations->

[theses/relationship-between-academic-motivation-self/docview/304911847/se-2?accountid=7181](https://theses.relationship-between-academic-motivation-self/docview/304911847/se-2?accountid=7181)

- Lufi, D., Parish-Plass, J., & Cohen, A. (2003). Persistence in higher education and its relationship to other personality variables. *College Student Journal*, 37(1), 50-59.
- Lundberg, N. R. (2007). Research update: Creating motivational climates. *Parks & Recreation*, 42(1), 22-26.
- Mahasneh, A. M., Bataineh, O. T., & Al-Zoubi, Z. H. (2016). The relationship between academic procrastination and parenting styles among Jordanian undergraduate university students. *The Open Psychology Journal*, 9, 25-34. <https://doi.org/10.2174/1874350101609010025>
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow, M. J. Farr (Ed.), *Aptitude, learning, and instruction: Conative and affective process analyses* (Vol. 3, s.223-253). <http://ocw.metu.edu.tr/mod/resource/view.php?id=1311&lang=tr>
- Malkoç, A. ve Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Marburger, D. (2001). Absenteeism and undergraduate exam performance. *The Journal of Economic Education*, 32(2), 99-109. <https://doi.org/10.2307/1183486>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge University Press.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Detay.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of human biology* içinde (s. 149-155). Academic Press.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Moore, R. (2008). Academic procrastination and course performance among developmental education students. *Research and Teaching in Developmental Education*, 24(2), 56-67.
- Moore, S., Armstrong, C., & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: A valuable route to understanding student motivation. *Journal*

- of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 15-24.
<https://doi.org/10.1080/13600800701457848>
- Ocak, G. ve Atasever, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın amacı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 4(1), 93-112.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Özer, H. ve Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Özkanal, Ü. ve Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at Esogu English preparatory school. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 68-72. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.1.68-72>
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(2), 1197-1219. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41436>
- Pala, A., Akyıldız, M. ve Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418 – 1425.
- Parrish, J. R. (2015). *A study of the effectiveness of a truancy reduction program for middle and high school student* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Peker, A. ve Arslan, A. (2018, Ekim). *Lise öğrencilerinde okul terkinin incelenmesi*. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Samsun.
https://2018.pdrkongreleri.org/dosyalar/files/pdr2018_ozetler_kitabi.pdf
- Pehlivan, Z. (2011). Absenteeism at state high schools and related school management policies in Turkey (Ankara Case). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3121-3126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.257>

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation & well-being. F. M. Sirois, & T.A. Pychyl (Ed), *Procrastination, Health and Well-Being* içinde. (s. 163-188). Elsevier Inc.
- Reece, I., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Business Education Publishers Limited.
- Reid, K. (1999). *Truancy in schools*. Routledge.
- Reid, K. (2000). *Tackling truancy in schools: A practical manual for primary and secondary schools*. Routledge.
- Reid, G. (2007). *Motivating learners in the classroom: Ideas and strategies*. Paul Chapman Publishing.
- Reid, K. (2008). The causes of non-attendance: An empirical study. *Educational Review*, 60(4), 345–357. <https://doi.org/10.1080/00131910802393381>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rumberger, R. W. (2001, Ocak). *Why students drop out of school and what can be done*. Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Harvard University, Cambridge.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Sarıdede, U. ve Arslan, Y. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 341-351.

- Sarıkaya-Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Sarıoğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Modern psikoloji tarihi*. (Y. Aslay Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Schunk, H. Dale. (2011). *Öğrenme teorileri*. (E. Üzümcü Çev.). Nobel Yayınları.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135–145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115–128. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.005>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). *Procrastination, health, and well-being*. Academic Press.
- Sivrikaya, A. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5, 309-315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.005>
- Steel, P. (2002). *The measurement and nature of procrastination* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minnesota.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51–58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Şeker, S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338840>
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children and Schools*, 26(2), 117-128. <https://doi.org/10.1093/cs/26.2.117>
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 13-24.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tuncer, G, Yanpar Yelken, T ve Tanrıseven, İ. (2018). Felsefe grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1156-1175. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.397603>
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulukaya, S. ve Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 89-102.
- Usta, G., Şimşek, A. S. ve Uğurlu C. T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: Nedenler ve tutum düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 182-190.

- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2013). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 7-32.
- Uzun-Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Uzun-Özer, B. ve Topkaya N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* içinde (s. 37–63). University of Rochester.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137(5), 421-435. <https://doi.org/10.1080/00223980309600625>
- Vij, L., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., Lehmkuhl, G., & Doepfner, M. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: An

- observational study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 19, 835–844.
<https://doi.org/10.1007/s00787-010-0133-5>
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Southern University, Houston, Texas.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Wentzel K. R., & Wigfield, A. (2009). *Hanbook of motivation at school*. Routledge.
- Whitney, B. (1994). *The truth about truancy*. Kegan Page.
- Wiegartz, P. S., & Gyoerkoe, K. L. (2010). *The worrier's guide to overcoming procrastination: Breaking free from the anxiety that holds you back*. New Harbinger Publications.
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students- The German case*. Zentrum für Weiterbildung.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Wyatt, G. (1992). Skipping class: An analysis of absenteeism among first-year college students. *Teaching Sociology*, 20(3). 201-207.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 11, 161-175.
- Yıldız, F. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinin genel erteleme düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılık* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldız, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması (Elazığ ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* II, 3, 19-73.
- Yun, L. (2019). *The relationship between academic motivation and academic procrastination among university students* (Unpublished master’s thesis). Tunku Abdul Rahman University College, Kuala Lumpur.

Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.

Yüce, Ü. (2016). *Muğla ilindeki lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışına sporun etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Yükseköğretim Kanunu (1981). 2547 sayılı Türkiye Yükseköğretim Kanununun 3. maddesi.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Yükseköğretim Kanunu (1981). 2547 sayılı Türkiye Yükseköğretim Kanununun 49. maddesi.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzni	117
EK 2	Kişisel Bilgiler Formu	118
EK 3	Akademik Motivasyon Ölçeği	119
EK 4	Akademik Erteleme Ölçeği	121
EK 5	Devamsızlık Tutum Ölçeği	122
EK 6	Devamsızlık Eğilimi Ölçeği	123
EK 7	Veri Toplama Araçları Kullanma İzinleri	125

EK-1
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı



Sayı : 84840068-302.08.01-E.45348
Konu : Gülten KILIÇASLAN

15/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birim'i'nin 11/04/2019 tarihli ve 44520 sayılı yazısı.

İlgi yazıda Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülten KILIÇASLAN'ın "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Motivasyon ve Devamsızlık Davranışları Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında Bölümümüzde araştırma yapıp yapamayacağı hususunda görüş sorulmaktadır.

Adı geçen öğrencinin Bölümümüzde araştırma yapması uygundur.

Bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Eyyüp GÜLBANDILAR
Bölüm Başkanı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak dağılıma adresi:
<https://ebysinetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/d88c98ae-cb53-4b8e-bc97-dd1e19596461>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:29480 Odunpazarı	Ayrımlı Bügi	: Nergis KONAĞCI - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-6101	Faks	: 0222 2379913
E-Posta	: nkanakci@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://ydb.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunivcek@h01.kep.tr

EK-2

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yükseköğretimin Yönetimi programı, yüksek lisans tezi için yapılmaktadır.

Çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik erteleme eğilimi ve devamsızlık tutum ve eğilimi algılarının tespiti ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ekte bu konuyla ilgili demografik bilgilerinizi içeren bir anket ve dört ölçek yer almaktadır. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birisini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi (x) işareti ile işaretleyiniz.

Bu ankette vereceğiniz tüm cevaplar sadece bilimsel araştırma çerçevesinde kullanılacak ve tamamen gizli kalacaktır. Ankette *isminiz, kimliğiniz veya iletişim bilgilerinize dair sorular bulunmamaktadır*. Araştırmanın objektif olması için soruları içtenlikle ve sizi tam olarak yansıtacak şekilde cevaplamanız çok önemlidir. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim.

Gülden Kılıçaslan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenci

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:** () kadın () erkek
2. **Yaşınız:**
3. **Öğrenim gördüğünüz;**
Fakülte..... Bölüm:.....
4. Bölümünüze yatay/dikey geçişle mi geldiniz?
()Evet / yatay ()Evet / dikey () Hayır
5. Kaldığımız yer:
() devlet yurdu () özel yurt () ev () apart () aile/ akraba yanı
6. Aile hane geliriniz:
() 0-2000 () 2001-3000 () 3001-4000 () 4001-5000
() 5001-6000 () 6001-7000 () 7001-8000 () 8001-9000
() 9001-10.000 () 10.001 ve üstü
7. Üniversite içinde yer alan herhangi bir öğrenci topluluğuna üyeliğiniz var mı?
() evet () hayır

EK-3

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Neden Okula Gidiyorsunuz?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Her madde için bir cevap veriniz. Lütfen boş bırakmayınız.

Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tamamen Uyuşuyor		
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

1. ...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. ...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor.	1	2	3	4	5	6	7
6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5	6	7
8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
10. ...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5	6	7
13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için	1	2	3	4	5	6	7
14. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
17. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil	1	2	3	4	5	6	7
20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.	1	2	3	4	5	6	7
22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7

EK-3 (Devam)

Akademik Motivasyon Ölçeği

(AMÖ) AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	1	2	3	4	5	6	7
25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	1	2	3	4	5	6	7
27. ... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7

EK-4

Akademik Erteleme Ölçeği AİTKEN ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Doğru ve yanlış cevap yoktur.

1-Yanlış

2- Çoğunlukla yanlış

3- Bazen doğru/bazen Yanlış

4- Çoğunlukla doğru

5- Doğru

1	Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
2	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim*	1	2	3	4	5
3	Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem	1	2	3	4	5
4	Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.*	1	2	3	4	5
5	Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım	1	2	3	4	5
6	Ödevlerime/çalışmalarımı (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.	1	2	3	4	5
7	Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum	1	2	3	4	5
8	Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır	1	2	3	4	5
9	Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem*	1	2	3	4	5
10	Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.*	1	2	3	4	5
11	Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.	1	2	3	4	5
12	Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm*.	1	2	3	4	5
13	Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.*	1	2	3	4	5
14	Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim*	1	2	3	4	5
15	Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım*	1	2	3	4	5
16	Genellikle zamanında sınıfta olurum*	1	2	3	4	5

EK-5
Devam Tutum Ölçeği
DTÖ (Okula Devam Tutumu Ölçeği)

Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasından size en uygun olanı seçerek belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derse devamın başarıyı artırdığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Derslere devam ettiğimde kendimi iyi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse girmeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Önemli bir sorunum yoksa derse devam ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Her fırsatta devamsızlık yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Kendimi sürekli devamsızlık yapan biri olarak düşünemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Devamsızlığın eğitimin kalitesini düşürdüğüne inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Derse devam etmemenin tembellik olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Derslere devam etmediğim zaman suçluluk duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Devamsızlık yaptığımda kontrolü kaybettiğimi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Derslere devam etmemek bende okuldan uzaklaşma hissi yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Derslere devam etmemeyi kendime yakıştıramıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Derslere devam etmek planlı yaşamın bir parçasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Teorik dersler için devam zorunluluğu gereksizdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Devam zorunluluğunu doğru buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Devam zorunluluğunu gereksiz buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Zorla derse devam etmek beni rahatsız ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Elimde olsa devamsızlık hakkını artırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. İmkânım olsa devam zorunluluğun kaldırırdım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6**Devamsızlık Eğilimi Ölçeği**
DEÖ (Devamsızlık Eğilimi Ölçeği)


Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve hangi durumlarda devamsızlık yaptığınızı “Hiçbir Zaman” ile “Her Zaman” arasından size en uygun olanı seçerek belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Dersin sorumlusunun dersi iyi anlatamaması durumunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Dersin sorumlusuyla iyi bir iletişim kuramadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Dersin tek düze/monoton işlendiğini düşündüğümde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Dersin ilgi çekici bir şekilde işlenmediği durumda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bir konuyu kaçırdığımda diğer konuları anlayamayacağım derste	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Uygulama yapmayı gerektiren derste	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Teorik bilgilerin aktarıldığı derste	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Dersin içeriği güncel hayatla ilişkilendirilmediğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Derse devama ek not verilmediğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğrencilerin derse katılması gereken derse hazırlanmadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Kampüste katılabileceğim bir etkinlik olduğunda (Bahar şenlikler v.s.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Şehirde etkinliğe (tiyatro, sinema v.s.) katılmak istediğimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sosyal etkinliklere katılmam gerektiğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Dışarıda hava çok güzel olduğunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Kendimi derse hazır hissetmediğimde (moral bozukluğu, can sıkıntısı v.s.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Derse geç kaldığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Sağlık sorunlarım olduğunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Gece uykumu alamadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Devamsızlık yoklama ile takip edilmezse	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Dersin sorumlusu devamsızlığı önemsemezse	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Devamsızlık yoklama ile takip edilirse	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Ulaşım problemleri yaşadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Okula gelmek için zor bir yolculuk yapmam gerektiğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Hava koşulları olumsuz olduğunda (Yoğun yağmur, kar, fırtına v.s.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)


EK-6 (Devam)
Devamsızlık Eğilimi Ölçeği
DEÖ (Devamsızlık Eğilimi Ölçeği)


25. Sınavda derse gelmeyen öğrencilerin de rahatlıkla başarılı olabilmesi durumunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Derse gelmem veya gelmemem arasında bir fark görmediğimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Sınavlar yaklaştığı zaman ders çalışmak istediğimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Önemli bulmadığım derslerde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)


EK-7

Veri Toplama Araçları Kullanma İzinleri

 **Gonca Usta**
8.01 (Sal), 19:03
Gülden KILIÇASLAN ✉

 DTÖ Makale.pdf
390 KB

 DTÖ Yönerge.docx
15 KB

 DTÖ (Devamsızlık Tutum ...
16 KB

3 ekin (421 KB) tümünü göster Tümünü indir

Gülden Hanım,
anketler ve bilgileri ekte.
Çalışmanızın sonuçlarını bizimle de paylaşmanızdan mutlu oluruz.
İyi çalışmalar.


Gülden KILIÇASLAN ······ 3 Oca 2019 Sal, 01:05 tarihinde şunu yazdı:


Değerli Hocam;

Ben Gülden Kılıçaslan, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda Öğretim Görevlisi olarak çalışıyorum. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yükseköğretim Yönetimi bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Sizin geliştirmiş olduğunuz "Devamsızlık Tutum Ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Ayrıca ölçeği tarafıma iletebilerseniz çok sevinirim.

Teşekkür ederim, çalışmalarınızda başarılar dilerim

 DEÖ (Devamsızlık Eğilim...
17 KB

 DEÖ Yönerge.docx
15 KB

3 ekin (873 KB) tümünü göster Tümünü indir

Gülden Hanım,
gecikme için kusura bakmayın.
Ölçek ile ilgili bilgiler ve makale ekte.
Çalışmanızda başarılar dilerim.

Gülden KILIÇASLAN ······ 13 Oca 2019 Paz, 14:17 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Hocam,

Ben Gülden Kılıçaslan. Sizin "Devamsızlık Tutum Ölçeği"ni kullanmak için izin istemiştim. Aynı zamanda izniniz olursa geliştirmiş olduğunuz "Devamsızlık Eğilim Ölçeği"ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Ölçeği tarafıma iletebilerseniz çok sevinirim.

Teşekkür ederim, çalışmalarınızda başarılar dilerim

EK-7 (Devam)

Veri Toplama Araçları Kullanma İzinleri



Sam Tion, Michael
11.01 (Cum) , 20:14
Gülden KILIÇASLAN

Tümünü yanıtla



3/4 ekin (3 MB) tümünü göster Tümünü indir

Action Items

Hello,

Please find in attached file the **ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS) – College Version**. You'll be able to find the other AMS versions (Elementary, High School) on our website: http://www.lrcs.uqam.ca/echelles_en.htm

The key for AMS is at the end of the scale, also these 3 articles (in the attached documents) will help you interpret this scale.

If you need to translate the AMS to carry out the study, please make sure to use the **double back-translation procedure**.

We would appreciate referencing our work using the appropriate reference in any of the studies you're planning to do, thank you:

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Hoping to reach your satisfaction.

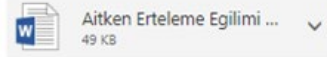
Sincerely,

Michael Sam Tion
A.....



Murat BALKIS
15.01 (Sal) , 08:44
Gülden KILIÇASLAN

Tümünü yanıtla



İndir

Merhaba Gülden Hanım,

Aitken erteleme eğilimi Ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçeği size yoluyorum. Ancak Ölçeği geliştiren kişinin maili bende de mevcut değil ..

2019-01-14 19:57, Gülden KILIÇASLAN yazmış:

EK-7 (Devam)

Veri Toplama Araçları Kullanma İzinleri

 mhulya
18.02 (Pzt) , 18:29
Gülden KILIÇASLAN

 1183_karagüven_MZP.pdf
541 KB

İndir

2019-02-18 19:24, Gülden KILIÇASLAN yazmış:

Değerli Hocam;

Ben Gülden Kılıçaslan, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda Öğretim Görevlisi olarak çalışıyorum. A
Türkçeye uyarlamasını yaptığınız "Akademik Motivasyon Ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Ayrıca ölçeği tarafıma iletebilirseniz çok sevinirim.

Teşekkür ederim, çalışmalarınızda başarılar dilerim

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taşımak
yanlışlıkla ulaşırsa, elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır. Bu durum
olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alının
görüşlerini yansıtmayabilir.

This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the people named above. If you are not the inter
dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal. In this case,
completeness of any information included in this message. Therefore, by any means Anadolu University is not responsible for the content c
belong to the sender of it and may not reflect the opinions of Anadolu University.

Merhaba Gülden,

Ölçeği kullanabilirsin, ekteki dosyada ölçekle ilgili bilgi ve en sonunda ölçek var.

Başarılar,

Doç. Dr. H. Karagüven

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gülden KILIÇASLAN
Doğum Yeri : Gaziantep
Doğum Tarihi : 1980

Eğitim Durumu

Lise	Hacı Muzaffer Bakbak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1998
Lisans	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	2004

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretim Görevlisi	Anadolu Üniversitesi	2011-2021

İletişim