

**Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin
Akademik Motivasyon ve Akademik Umutsuzluk
Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Erteleme
Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**

Melis Güler

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2021
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Sibel Dinçyürek

2. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

3. Yrd. Doç. Dr. Behiye Akacan

ÖZ

Bu araştırmada pandemi döneminde KKTC’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik umutsuzluk düzeylerinin öğrencilerin akademik erteleme tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Doğu Akdeniz Üniversite’sinde öğrenim gören üniversite öğrencileri, örnekleme ise 2020 – 2021 Akademik yılında öğrenim gören, Eğitim Fakültesi bünyesindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Türkçe Lisans, Okul Öncesi Öğretmenliği Türkçe Lisans, Türkçe Öğretmenliği Lisans ve Özel Eğitim Öğretmenliği Türkçe Lisans Programlarından rastgele seçilmiş olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların rızaları, çalışmaya başlamadan önce online ankette yer alan bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde üniversite öğrencilerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla *Kişisel Bilgi Formu*, pandemi sürecindeki tutumlarını belirlemek amacıyla *Pandemi Süreci Davranış ve Tutumu Formu*, motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla *Akademik Motivasyon Ölçeği*, umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla *Akademik Umutsuzluk Ölçeği* ve erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla *Akademik Erteleme Ölçeği* kullanılmıştır. Bu araştırmada betimsel ve ilişkiisel tarama modeli uygulanmıştır. İstatistiksel analizlere başlamadan önce normal dağılımın tespiti yapılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için normallik dağılım uygunluğu Kolmogorov-Smirnov, basıklık ve çarpıklık değerleri ve histogram grafiğinden yararlanılarak kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup analizinde t-testi (Independent sample t-testi) ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak adına post hoc

testlerinden Bonferroni ile Tamhane's testleri kullanılmıştır. Varyansın homojenlik kontrolü Levene istatistiği ile belirlenmiştir. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmesi için kurulan model çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

Sonuç olarak araştırmada akademik erteleme ve akademik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik erteleme puanları ile motivasyonsuzluğun pozitif yönde ve orta düzeyde, bilme, başarı ve içsel motivasyonun negatif yönde orta düzeyde, dışsal motivasyon ve dürtü alt boyutu ile negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin umutsuzluk puanlarının akademik erteleme puanlarına etkisi irdelenmiş, akademik erteleme düzeyine, motivasyonsuzluk düzeyleri pozitif yönde, dürtü alt boyut düzeyi pozitif yönde ve akademik umutsuzluk ölçeği davranışsal alt boyutu pozitif yönde anlamlı biçimde etki ettiği tespit edilmiştir. Bilmek, başarı, bilişsel ve çevresel alt boyut puanlarının, akademik erteleme düzeylerine anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Akademik Umutsuzluk, Akademik Erteleme, Pandemi

ABSTRACT

In current study, it was aimed to examine the effects of academic motivation and academic hopelessness levels of university students studying in the TRNC during the pandemic period, on their academic procrastination attitudes. The population of the study consist of university students studying at Eastern Mediterranean University, while the sample consist of randomly selected students who are willing to participate in the study voluntarily, studying at the Guidance and Psychological Counselling Turkish Undergraduate Programs, Pre-School Teaching Turkish Undergraduate Programs, Turkish Language Teaching Undergraduate Programs and Special Education Teaching Turkish Undergraduate Programs during 2020-2021 academic year. Before starting the study, the consent of the participants was obtained through the informed consent form in the online questionnaire. *Personal Information Form* to obtain demographic information, *Pandemic Period Behaviour and Attitude Form* to determine their attitudes during the pandemic period, *Academic Motivation Scale* to determine motivation levels, *Academic Hopelessness Scale* to determine hopelessness levels and *Academic Procrastination Scale* to determine procrastination levels of university students, were used in the data collection process of the study. In this study, descriptive and correlational survey models were applied. Before starting the statistical analysis, the normal distribution was detected. In order to determine the tests to be used in the analysis of the data, the normality distribution suitability was checked by using Kolmogorov-Smirnov, kurtosis and skewness values and histogram graph. Independent sample t-test was used for the analysis of two independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) was used in the comparison of more than two independent groups and the post hoc tests Bonferroni and Tamhane's were used to find

out the difference between groups. Homogeneity of variance was determined by Levene's statistic. The relationship between numerical variables was examined with the Pearson correlation coefficient. The model established to determine the effect of the independent variable on the dependent variable was examined by multiple regression analysis.

As a result, a positive and significant relationship was found between academic procrastination and academic motivation in the study. There was a positive and moderate relationship between academic procrastination scores and amotivation, a moderate and negative relationship between knowing, achievement and intrinsic motivation, and a negative and moderate relationship with extrinsic motivation and impulse sub-dimensions. In addition, the effect of university students' hopelessness scores on academic procrastination scores was examined, and it was determined that academic procrastination had a positive effect on amotivation levels, a positive effect on the impulse sub-dimension, and a positive effect on the behavioural sub-dimension of the academic hopelessness scale. It was found that knowing, achievement, cognitive and environmental sub-dimension scores did not have a significant effect on academic procrastination levels.

Keywords: Academic Motivation, Academic Despair, Academic Procrastination, Pandemic

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimim başından sonuna kadar yanımda olup içerisinde bulunduğumuz zorlu süreçlerde dahi bir çok problemin üstesinden gelmemi sağlayarak panik olduğum anlarda beni sakinleştiren, bana yol gösterip tez çalışmama önemli fikirleri ve değerli katkılarıyla destek olan aynı zamanda bu sürecin her aşamasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak gelişimimde büyük katkı sağlayan kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Yeliz AKINTUĞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma görevliliğine başladığım andan itibaren tez sürecimde motivasyonel anlamda destek veren, anlayışını benden esirgemeyen hem akademik hem de kişilik olarak birçok alanda bana katkıda bulunan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet Ali ÖZARSLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte içtenliği ve güler yüzülülüğü ile bir çok konuda destek olan, yardımlarıyla gelişimime katkı sağlayan ve değerli görüşleriyle beni aydınlatan sevgili hocam Prof. Dr. Fatih BAYRAKTAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez süresi boyunca yıldıgım anlarda bana destek olarak kaldığım yerden devam etmemi sağlayan ve tecrübeleriyle beni bu yolda yalnız bırakmayan araştırma görevlisi arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak doğdum andan bugünlere kadar beni yetiştiren, bana her konuda destek olabilmek adına bütün imkanlarını eğitimim için harcayan, bugünkü Melis Güler olabilmemde emeği büyük olan, bana her zaman güç veren ve hayat ışığım olan canım annem Jale GÜLER'e, değerli ablam Gizem GÜLER'e ve kıymetli babam Fahrettin GÜLER'e sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR	xv
TABLO LİSTESİ	xvi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi	7
1.3 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.1 Problem Cümleleri	8
1.4 Sayıtlar	8
1.5 Sınırlılıklar	9
1.6 Tanımlar.....	9
2 KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR	10
2.1 Covid Pandemisi	10
2.1.1 Covid Pandemisinin Psikolojik Etkileri.....	13
2.2 Akademik Motivasyon	17
2.2.1 Motivasyon Kavramı.....	18
2.2.2 Akademik Motivasyon Tanımı	20
2.2.3 Akademik Motivasyonun Önemi	21
2.2.4 Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler	22
2.2.5 Akademik Motivasyonun Sonuçları ve Etkileri	25
2.2.6 Motivasyon Kuramları	27

2.2.6.1 Başarı Motivasyonu Kuramı	27
2.2.6.2 Öz-Belirleme Kuramı.....	28
2.2.6.3 Sosyal Bilişsel Kuram	29
2.2.6.4 Davranışçı Kuram	30
2.3 Akademik Umutsuzluk.....	31
2.3.1 Umut ve Umutsuzluk	31
2.3.2 Akademik Umutsuzluğun Tanımı.....	33
2.3.3 Umutsuzluğun Nedenleri	34
2.3.4 Umutsuzluk Sonuçları.....	36
2.3.5 Umutsuzluk ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	37
2.3.5.1 Varoluşçu Kurama Göre Umutsuzluk.....	37
2.3.5.2 Psikanalitik Kurama Göre Umutsuzluk	38
2.3.5.3 Bilişsel Yaklaşım Kuramına Göre Umutsuzluk.....	38
2.4 Akademik Erteleme	39
2.4.1 Erteleme Davranışının Tanımı	39
2.4.1.1 Erteleme Türleri	41
2.4.2 Akademik Ertelemenin Tanımı.....	43
2.4.3 Akademik Ertelemenin Nedenleri	45
2.4.4 Akademik Erteleme Döngüsü	47
2.4.5 Akademik Ertelemenin Sonuçları	49
2.4.6 Erteleme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	50
2.4.6.1 Psikoanalitik Kuram.....	51
2.4.6.2 Psikodinamik Kuram.....	51
2.4.6.3 Davranışçı Kuram	52
2.4.6.4 Bilişsel Davranışçı Kuram	53

2.5 Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar	54
2.5.1 Akademik Motivasyon ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	54
2.5.1.1 Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	54
2.5.1.2 Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	56
2.5.2 Akademik Umutsuzluk ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	58
2.5.2.1 Akademik Umutsuzluk ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	58
2.5.2.2 Akademik Umutsuzluk ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	62
2.5.3 Akademik Erteleme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	63
2.5.3.1 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	63
2.5.3.2 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	66
3 YÖNTEM	69
3.1 Araştırma Modeli	69
3.2 Evren ve Örneklem	69
3.3 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	70
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2 Pandemi Süreci Tutum Formu	71
3.3.3 Akademik Motivasyon Ölçeği	71
3.3.4 Akademik Umutsuzluk Ölçeği	72
3.3.5 Akademik Erteleme Ölçeği	72
3.4 Verilerin İstatistiksel Analizi	73

4 BULGULAR	77
4.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri.....	77
4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri	78
4.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri.....	79
4.4 Üniversite Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Demografik ve Pandemi Süreci İle İlgili Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarının	80
4.4.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	80
4.4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	82
4.4.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	85
4.4.4 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	90
4.4.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	92
4.4.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	95
4.4.7 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Pandemi Sürecinde Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	96

4.4.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	97
4.5 Öğrencilerin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Demografik ve Pandemi Süreci İle İlgili Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarının İncelenmesi.....	100
4.5.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	100
4.5.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	102
4.5.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Eğitim Bölümüne Göre Farklılaşma Durumlarının İncelenmesi.....	103
4.5.4 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	105
4.5.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	106
4.5.7 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	108
4.5.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	109
4.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Demografik ve Pandemi Süreci İle İlgili Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumları.....	111
4.6.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	111
4.6.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Yaş	

Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	113
4.6.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	114
4.6.4 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	114
4.6.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	115
4.6.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	116
4.6.7 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	117
4.6.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılması	118
4.7 Üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği ile Motivasyon Ölçeği ve Akademik Umutsuzluk Ölçeği Alt Boyut Puanları Arası İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	119
4.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanları ile Akademik Umutsuzluk Puanlarının Akademik Erteleme Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	124
5 TARTIŞMA VE YORUM.....	127
6 SONUÇ VE ÖNERİLER	141
6.1 Sonuçlar.....	141
6.2 Öneriler.....	150

6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	150
6.2.2 Alandaki Uygulamacıya Yönelik Öneriler	151
KAYNAKLAR.....	154
EKLER.....	194
Ek 1: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	195
Ek 2: Katılımcı Onam Formu.....	197
Ek 3:Araştırma Sonrası Katılımcıya Verilecek Olan Form	198
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	199
Ek 5: Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Tutum Formu	201
Ek 6: Akademik Motivasyon Ölçeği	202
Ek 7: Akademik Umutsuzluk Ölçeği.....	205
Ek 8: Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	207

KISALTMALAR

AKT	Aktaran
COVID	Coronavirüs
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Maks	Maksimum
Min	Minimum
SPSS	Statistical Package For The Social Sciences
SS	Standart Sapma
TDK	Türk Dil Kurumu
UZEM	Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi
VD	Ve Diğerleri

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.4: Ölçek Puanlarının Normalliğinin İncelenmesi.....	77
Tablo 3.5: Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlilik Analizi.....	78
Tablo 3.6: Demografik Özelliklere ilişkin Bulgular	78
Tablo 4.1: Motivasyonsuzluk Ölçek Puanlarına İlişkin İstatistikler	81
Tablo 4.2: Akademik Umutsuzluk Ölçek Puanlarına İlişkin İstatistikler	82
Tablo 4.3: Akademik Erteleme Ölçek Puanlarına İlişkin İstatistikler	83
Tablo 4.4: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	85
Tablo 4.5: Ölçek Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 4.6: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	88
Tablo 4.7: Ölçek Puanlarının Eğitim Bölümüne Gruplarına Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 4.8: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.9: Ölçek Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 4.10: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	95
Tablo 4.11: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması	97
Tablo 4.12: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	

.....	99
Tablo 4.13: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Pandemi Sürecinde Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması	101
Tablo 4.14: Ölçek Puanlarının Pandemi Süreci Tutuma Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular	102
Tablo 4.15: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Pandemi Süreci Tutuma Göre Karşılaştırılması	103
Tablo 4.16: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	106
Tablo 4.17: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	108
Tablo 4.18: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	109
Tablo 4.19: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	111
Tablo 4.20: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması	112
Tablo 4.21: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Birinci Derecede Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması	113
Tablo 4.22: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması	114
Tablo 4.23: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi	

Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılması.....	115
Tablo 4.24: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	118
Tablo 4.25: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	119
Tablo 4.26: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	120
Tablo 4.27: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	121
Tablo 4.28: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	122
Tablo 4.29: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	123
Tablo 4.30: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması	124
Tablo 4.31: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılması.....	125
Tablo 4.32: Akademik Erteleme Ölçeği ile Motivasyon Ölçeği ve Akademik Umutsuzluk Ölçeği Alt Boyut Puanları Arası İlişkinin İncelenmesi	127
Tablo 4.33: Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanları ile Akademik Umutsuzluk Puanlarının Akademik Erteleme Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	128

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Çin'in Ulusal Merkez Şehri olan Wuhan kentinden başlayarak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 süreci, akademik süreçte de çeşitli sorunlar doğurmuş, üniversiteler bu süreçte online eğitim sistemine geçmiştir. Eğitim alanında ve üniversitelerde internet tabanlı dersler arttıkça uzaktan eğitim sistemine de yoğunluk artmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ders ile ilgili motivasyonlarını azaltabilmekteyken buna bağlı olarak akademik erteleme davranışları da tetiklenebilmektedir (Balkıs, vd., 2006). Alan yazın taraması yapıldığında, birçok motivasyon tanımı olduğu görülmüş ve bunlarda ortak unsurlar yer almasına karşın, motivasyon için net bir çerçeve olmadığı görülmüştür. Schunk, Meece ve Pintrich (2013) motivasyonu; kişiyi davranışa sevk eden, davranışın sürdürülüp, sürdürülmeyeceğini belirleyen ve davranışın seviyesini belli eden güç şeklinde ifade etmişlerdir. Tuzcuoğlu (2014) tarafından motivasyon; kişinin hedeflediği davranış ve durumlara ulaşmak için itici güç şeklinde tanımlanmıştır. Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kategoriye ayrılır. İçsel motivasyon, bireyin sergilediği eylemin sebebi bireyin kendisinden, içsel süreçlerden kaynaklanmaktadır. Bu motivasyon şekli bireyin ihtiyaçlarının eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Dışsal motivasyon ise, bireyin sergilediği eylemin sebebi bireyin dışında, yani çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle birey çevresel bir uyarıcı sonucu eyleme geçmektedir (Akbaba, 2006). Bu bağlamda Pandemi sürecinde bireylerin içsel ve

dışsal motivasyonları tetiklenmektedir. Bu süreçte evde kalarak virüsten uzak durmakla birlikte hem ekonomik hem sosyal hem de akademik yaşam açısından bireyler üzerindeki etkileri hala tartışılmaktadır.

Motivasyon, birçok alanda ele alınarak incelenen konulardan biridir. İnceleme yapılan alanlardan birisi de eğitim olup, eğitim alanında motivasyon, genel olarak “akademik motivasyon” kavramı üzerinden değerlendirilmektedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2016: 74). Motivasyon öğrencinin harekete geçmesini tetikleyen ve üniversite eğitimi süresince kişilerin kendilerinden bekleneni yapmalarında son derece önemli bir yere sahiptir. Motivasyon, öğrenme sürecinin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Peklaj ve Levpušček, 2006: 157). Kişilerin eğitim yaşamlarının devamlılığını sağlayan ve ulaşılmak istenen seviyeye gelmelerini sağlamadaki etkileme gücüne, akademik motivasyon denir (Clark ve Schroth, 2010: 19). Ayrıca öğrencilerin belli akademik hedeflere ulaşmak için duymuş olduğu istek şeklinde de ifade edilebilir. Akademik yaşamın üzerinden motivasyonun farklı etkileri vardır. Fortier ve diğerleri (1995), gerçekleştirmiş oldukları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde motivasyonun akademik başarıyı nasıl etkilediği incelenmiş ve kişinin motivasyon seviyesi ile akademik başarısı arasında olumlu yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, yüksek akademik başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonun eğitim hayatını nasıl etkilediğinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüş ve öğrencilerin yeterli seviyede motivasyona sahip olmaları durumunda, akademik alanda kendilerini yeterli hissettikleri fark edilmiştir (Ahmed ve Bruinsma, 2006). Goodman ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, akademik amaçlara ulaşmak için gösterilen uğraş ile direkt ilişkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak akademik başarıyı yordama

noktasında motivasyonun en önemli unsurlardan biri olduğu anlaşılmıştır. Buna göre düşük akademik motivasyonun öğrencilerde akademik ertelemeye neden olabileceği düşünülmektedir (Brownlow ve Reassigner, 2000).

Erteleme davranışı, yaygın olarak hemen her yaş grubunda, hatta her meslekte gözlenebilen bir davranış problemi olarak kabul edilmektedir (Burka ve Yuen, 2008). Erteleme, kişinin harekete geçmek yerine getirmesi gerekli olan görevlerini sürekli aksatması ve buna bağlı olarak kişinin belirgin bir rahatsızlık duymasındır (Solomon ve Rothblum, 1984). Milgram ve diğerleri (1998) ertelemeyi; kişinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyi ileri bir tarihe bırakma eğilimleri şeklinde ifade etmişlerdir. Neenan (2008) ise ertelemeyi, yapılması gereken görevlerin geciktirilmesi ve söz konusu gecikmeye bağlı olarak kişinin istenmeyen durumlarla karşılaşması şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerin akademik yaşamla ilgili olan ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma, sınav tarihlerine başvurma ve proje hazırlama gibi görevlerini daha önce tespit edilen bir tarihten daha ileride yer alan bir tarihe sürekli olarak geciktirmesine, akademik erteleme denir (Rothblum vd., 1986). Daha farklı bir ifade ile akademik erteleme; kişinin yerine getirmek zorunda olduğu akademik görev ve sorumluluklarını son tarihin hemen öncesinde yapmak ya da bunlardan kaçarak farklı faaliyetlerde zaman harcaması türünden davranışları kapsamaktadır (Schouwenberg ve Lay, 1995).

Genel olarak incelendiğinde akademik erteleme davranışının akademik süreçte farklı zorluklarla karşılaşmasına ve bunlardan dolayı bazı problemler yaşamasına neden olan ciddi bir faktör olduğu ifade edilebilir. Balkıs (2006) tarafından erteleme eğilimi ile içsel motivasyon arasında olumsuz, dışsal motivasyon ile olumlu bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Literatürde konu ile ilgili diğer araştırmalarda da içsel motivasyonla erteleme arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu

belirtilmektedir (Lee, 2005; Orpen, 1998). Bu araştırmalar, içsel motivasyon düzeyinin yüksek bulunduğu öğrencilerin okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmede ve ödevlerini zamanında tamamlamada yatkın olduklarını ve motivasyonun erteleme davranışını doğrudan tetikleyen ciddi bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yukarıda yer verilen araştırmalar doğrultusunda, motivasyonu düşük olan bireylerin aynı zamanda akademik erteleme davranışını sergileyebilecekleri n görülmektedir. Bu nedenle akademik motivasyon ve akademik erteleme özellikle Pandemi döneminde öğrencilerin akademi alanını etkilerken psikolojik anlamda da iyimserlik durumlarını etkileyebileceğinden umutsuzlukları ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Pandemi ile birlikte bireylerin umutsuzluk düzeylerinde artış yaşanmıştır (Sevim, Koçoğlu ve Erdoğdu, 2020). Umutsuzluk bireylerin gelecek ile ilgili olumsuz beklentilerinin varlığıyla karakterize olan motivasyonel bir durumdur (Oğuztürk, Akça ve şahin, 2011). Umutsuz bireyler gündelik hayatında yerine getirmesi gereken görevlerini aksatırlar (Ceyhan, 2004) bu aksama durumu öğrenciler özelinde değerlendirildiğinde ise akademik erteleme davranışıyla ilişkilendirilebilmektedir. Literatür tarandığında öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin akademik erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Dünyaoğulları, 2011; Alexander ve Onwuegbuzie, 2006; Yıldız ve Yıldız, 2016).

Marcel (1992)'e göre kişinin umutsuzluk ve umut arasında özgürce yapacağı bir tercih, onun kurtuluşu veya kayboluşu yani geri adım veya kendini gerçekleştirme anlamına gelmektedir. Zira umut, kişinin kendini gerçekleştirme yolunda attığı bir adımdır (akt. Koç, 2008). Umutsuzluk ise bireyde kötü olayların gerçekleşeceğine ya da iyi olayların olmayacağına dair düşüncelerin bulunması ve bunun yanında bu durumu farklı kılmak için kimsenin hiçbir şey yapamayacağına ilişkin beklentinin

olması olarak ifade edilmektedir (Davison, Dağ ve Neale, 2004; Abela ve Seligman, 2000).

Öğrencilerin akademik umutsuzluk düzeylerinin araştırılmasına ilişkin Türkiye’de çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Az sayıda olan bu çalışmaların birinde Şahin (2009) eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini farklı değişkenler üzerinden incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin cinsiyete, anabilim dalına, mekâna, sınıf düzeyine, algılanan gelir durumuna, annenin ve babanın eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini incelenmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda ise bazı öğrencilerin umutsuzluk seviyelerinin oldukça yüksek olduğu ve bölüm, cinsiyet, ikamet yeri ve algılanan ekonomik duruma göre öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin değişebildiği ifade edilmiştir.

Umutsuz bir bireyin “hayat boş” inancı nedeniyle eylemden kaçınma yani eylemi erteleme durumu olabilmektedir. Ertelemenin sebepleri ve ortadan kaldırılması üzerine yapılan farklı çalışmalara bakıldığında erteleme eğiliminin tek bir sebep veya boyutla ilgili olarak düşünülmemeyeceği, her bireyde farklı bir bileşenle ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Sarioğlu, 2011). Konuyla ilgili Sarioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, erteleme eğiliminin farklı boyutlarından söz edilmektedir. Bu boyutlar: Bilişsel, davranışsal ve duygusal boyuttur. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli boyut ise bilişsel boyuttur. Çünkü erteleme ile yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir (Çakıcı, 2003). Bilişsel boyut, bireyin göreve dair niyetleri, öncelikleri veya amaçları ile göreve ilişkin performansı arasında süregelen ya da huy edinme düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlanabilir (Çakıcı, 2003). Bu uyumsuzluk durumunun artması ile beraber kişi; suçluluk, kendini reddetme, hilekarlık, panik hisleri, gerginlik ve utanç şeklinde duygusal hissedebilmektedir ve bu duygusal bileşenler de umutsuzluğu ortaya çıkarabilmektedir. Burada ifade edilen

duygu durumları birçok bilişsel yapı ile ilişkilendirilmektedir ve bunların başında da özellikle öğrencileri oldukça fazla etkileyen erteleme davranışları gelmektedir (Odacı ve Kaya, 2019). Öğrenciler arasında sıkça görülen erteleme davranışı önemli bir problem olarak görülmektedir (Korkmaz, 2017). Örneğin Balkıs ve Duru (2010) tarafından yapılan çalışmada, akademik erteleme davranışında bulunan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının da düşük olduğu belirtilmiştir.

Üniversiteler çeşitli yaşam alanlarından oluşmaktadır ve bu yaşam alanları öğrencilerin yaşam amaçlarını oluşturmaktadır. Yaşam amaçlarının alt boyutları düşünüldüğünde akademik boyut ön plana çıkmaktadır (Aydiner, 2011). Bu akademik boyut öğrenci ile doğrudan ilişkilidir ve öğrencilerin akademik beklenti ve planları umut düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu beklenti ve planların karşılanmadığı durumlarda ise umutsuzluk ortaya çıkabilmektedir (Fırat, Şahin ve Zoraloğlu, 2011: 433). Burada ifade edilen umutsuzluk ise akademik umutsuzluk olarak nitelendirilebilir ve akademik erteleme davranışıyla ilişkilidir (Dünyaoğulları, 2011; Alexander ve Onwuegbuzie, 2006; Yıldız ve Yıldız, 2016).

Öğrenciler üniversite hayatlarında sıklıkla erteleme davranışına yönelebilmektedir. Literatürde incelendiğinde de öğrencilerin akademik erteleme davranışı yaşadığına dair birçok çalışma bulunmaktadır (Sigall, Kruglanski ve Fyock, 2000; Çakıcı, 2003; Lee, 2005; Balkıs, 2007; Özer, 2009; Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009; Ekşi ve Dilmaç, 2011; Balkıs ve Duru, 2010; Çelik ve Odacı, 2015). Türkiye’de de akademik erteleme ile alakalı son yıllarda yapılan araştırmaların sayısı artmaya başlamıştır (Çakıcı, 2003; Aydoğan, 2008; Özer, 2009; Albayrak, 2014; Çelik ve Odacı, 2015). Fakat akademik ertelemenin akademik umutsuzluk ve akademik motivasyon ile arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. KKTC’de ise böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

1.2 Araştırmanın Önemi

KKTC’de üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ve akademik umutsuzluklarını inceleyen çok sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu sınırlı çalışmaların da akademik erteleme kavramı ile birlikte incelenmediği ve araştırılmamış olmasından dolayı yapılacak olan bu çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir. İfade edilen kavramların bu araştırmada ilk defa birlikte ele alınacak olmasının yanında özellikle Pandemi şartlarında öğrencilerin yaşadığı psikolojik süreçleri akademik çerçevede inceleyecek olması da araştırmaya değer katacaktır. Pandemiyle birlikte eğitim sisteminin değişikliğe uğraması hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin bu dönemde yaşadığı sorunları daha görünür hale getirmiştir diyebiliriz. Bu bağlamda güncel bir araştırma olma özelliği taşımaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, üniversite yönetimi ve Psikolojik Danışma Rehberlik merkezlerine kaynak olabilir, öğrencilerin akademik motivasyonları ve akademik umutsuzluklarının akademik erteleme ile yordayıcılığı dikkate alındığında birçok kuruma veri sağlayabilir ve devamında çeşitli iyileştirmeler yapılabilir. Ayrıca bu veriler, kurumların yanında öğrencilere de psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri için ihtiyaç haritası olabilecektir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde KKTC’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik umutsuzluk düzeylerinin öğrencilerin akademik erteleme durumlarını etkileme düzeylerinin incelenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki problem cümlelerine yanıt aranacaktır:

1.3.1 Problem Cümleleri

1. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri nedir?
2. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik umutsuzluk düzeyleri nelerdir?
3. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri nedir?
4. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ve pandemi süreci ile ilgili algı ve tutumlarına göre akademik motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ve pandemi süreci ile ilgili algı ve tutumlarına göre akademik erteleme davranışları farklılaşmakta mıdır?
6. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ve pandemi süreci ile ilgili algı ve tutumlarına göre akademik umutsuzluk düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
7. Pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik umutsuzluk ve akademik erteleme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
8. Pandemi sürecinde öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik umutsuzluk düzeyleri akademik erteleme düzeylerini yordamakta mıdır?

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencileri, online platform

üzerinden yapılan, Bilgilendirilmiş Onam Formunu, Kişisel Bilgi Formunu, Akademik Motivasyon Ölçeği'ni, Akademik Umutsuzluk Ölçeği'ni ve Akademik Erteleme Ölçeği'ni gönüllü ve tarafsız olarak cevaplandırdıkları var sayılmaktadır.

1. Araştırmada yer alan olan ölçeklerin, ölçmeyi belirledikleri değişkenleri güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçebilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde geçerlidir.

1. Araştırmanın süresi 1 yıldır.

2. Araştırmanın örnekleme , 2020–2021 Akademik yılı KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik umutsuzluk ve akademik erteleme düzeylerinin belirlenmesi ölçekte yer alan sorular ile sınırlıdır.

5. Araştırmanın bulguları, çalışmada kullanılan istatistiksel analizler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Pandemi: Dünyanın çeşitli ülkelerinde veya kıtalarında meydana gelerek geniş bir etki yelpazesine sahip olan hastalıklar olarak tanımlanır (Harris, 2000).

Akademik motivasyon: bireylerin akademik işleri için gereken enerjinin sağlanabilmesi olarak tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004).

Akademik umutsuzluk: geçmiş akademik deneyimlere dayalı bir karamsarlık, olumsuz beklentilerin sonucunda yaşanan başarısızlık inancı, istek kaybı ve amaçsızlık şeklinde kendini gösteren, bilişsel bir temele dayanan negatif ruh halidir (Sayar, 2012).

Akademik erteleme: kişinin akademik görevlerini neredeyse son dakikaya kadar ertelemesi olarak tanımlanır (Tanrıku, 2013).

Bölüm 2

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 Covid Pandemisi

Salgın hastalıklar, doğanın öngörülemez gücünün en belirgin göstergesidir ve çoğunlukla herhangi bir belirti vermeden meydana gelebilmektedir. Bu durum sonucunda da milyonlarca insanın hayatı tehlikeye girebilmektedir (Budak ve Korkmaz, 2020). Salgın hastalıkların tarihi çok eskilere dayanmakta ve ortalama her yüzyılda bir insanlık salgınlarla yüzleşmektedir. İlk salgınlardan biri olarak bilinen Justinian Vebası (1. Veba) M.S. 541-542 yıllarında patlak vermiştir ve tahmini ölüm sayısı 30-50 milyon arasında olmuştur (Turan ve Çelikyay, 2020). Bu salgını takiben 735-737 yılları arasında Japonya’da çiçek salgını yaşanmıştır ve ortalama 1 milyon insan yaşamını yitirmiştir (Türk, Bingül ve Rengin, 2020). Tarihte bilinen en tehlikeli salgın ise 1347-1351 yılları arasında yaşanan Kara Veba (2. Veba-Kara Ölüm) salgınıdır. Yersinia Pestis bakterisinin sebep olduğu bu salgında 200 milyondan fazla insanın öldüğü kayıtlara geçmiştir (Aslan, 2020).

Günümüzde doğru gelindiğinde ise 1918-1920 yılları arasında görülen ve H1N1 virüsünün ölümcül bir varyantı olan İspanyol gribi yaklaşık 18 ay gibi bir sürede 50 ile 100 milyon insanın ölümüne yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca bu salgında ölen insan sayısı 1. Dünya savaşında ölen insan sayısından daha fazladır. Salgının hem kısa sürede yayılması hem de öldürücülük oranının fazla olması tarihte bilinen en büyük salgınlardan biri olarak geçmesine neden olmuştur (Yolun, 2020). Salgınların bu seyri; artan ölüm oranlarına ek olarak hızla artan dünya nüfusu, sağlık alanında

alışan bilim insanlarının zorunlu olarak dikkatini çekmiş ve tedavi yöntemlerinin araştırılmasına yöneltmiştir.

Sağlık alanında yaşanan gelişmeler yeni tedavi yöntemlerinin bulunmasını ve etkili aşıların geliştirilmesini sağlamıştır. Yaşanan bu gelişmeler de salgınların ldürücölüğünü azaltmıştır. Bu bağlamda ifade etmek gerekirse 1918 yılında başlayan ve bir yıl süren İspanyol Gribi'nin ardından yaşanan salgınlar bu gribin sebep olduğu (40-50 milyon) lüm oranının daima gerisinde kalmıştır (Güvercin, 2020). Türkiye'de ise salgın hastalıklar 20. yüzyılda kendini ciddi oranda göstermeye başlamıştır ve özellikle olan Kolera salgını 100 binden fazla insanın hayatını kaybetmesine sebep olmuştur (Aslan, 2020). Hem Türkiye'de hem de dünyada lümöl sonuçlara sahne olan bu salgınlar, ekonomik ve sosyal açıdan gerçekleştiği dönemleri doğrudan etkilemekte ve insanları büyük kaoslara sürüklemektedir.

Yukarıda ifade edilen salgınların geniş alanlara yayılmış haline ise pandemi denmektedir. Pandemi; dünyadaki bir çok ülkenin veya kıtanın geniş bir bölgesinde yayılarak etkisini gösteren epidemiler olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2000). Kelimenin kökeni incelendiğinde Yunancada "herkes" anlamına gelen demos kelimesinden türediği görölmektedir (Honigsbaum, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından yapılan pandemi tanımı incelendiğinde ise "dünyada eşzamanlı olarak çok yaygın bir şekilde çok fazla sayıda insanı tehdit eden bulaşıcı hastalıklar" olarak ifade edilmiştir (DSÖ, 2020a). Bunun yanında DSÖ bir hastalığın pandemi sayılması için bazı kriterler ortaya koymuştur. Bu kriterler; bulaşıcılığın yüksek olması, insanlara kolayca geçebilmesi ve bulaşıcılığının sürekli olması şeklinindedir (DSÖ, 2020b). Yeni koronavirüs (COVID-19) salgınının bu kriterlere uyması salgınının 11 Mart 2020 tarihinde DSÖ tarafından pandemi olarak tanımlanmasının gerektirmiştir (DSÖ, 2020a). Bu nedenden dolayı COVID-19'un tüm dünyayı etkisi

altına alması ve pandemi olarak nitelendirilmesi kavramın yeniden gündeme gelmesine sebep olmuştur.

Aralık 2019 yılında Çin'in Hubei eyaletinin başkenti Wuhan'da başlayan; SARS-CoV-2 solunum yolu enfeksiyonu DSÖ tarafından COVID-19 olarak adlandırılmıştır. Fakat günümüzde pandemiye sebep olan COVID-19 virüsü daha önce de dünyanın farklı bölgelerinde görülmüştür. 2002-2003 yılları arasında Asya'da şiddetli akut solunum sendromuna sebep olan koronavirüs (SARS-CoV) viral salgın olarak kayıtlara geçmiştir. 2012 yılında ise koronavirüs (MERS-CoV) Suudi Arabistan'da görülmüştür ve solunum sendromu olarak tanımlanmıştır (Bassetti vd., 2020). Fakat 2012 yılında görülen koronavirüsün bu türünün etki alanı COVID-19'a göre oldukça dardır. DSÖ tarafından yapılan açıklamada MERS-CoV kaynaklı 567 ölüm kayda geçmiştir. Ayrıca etki alanı dikkate alındığında DSÖ tarafından pandemi olarak ilan edilmemiştir (Oysul ve Bakır, 2015). Günümüzde görülen COVID-19'un ise ortaya çıktığından 3 ay sonra pandemi ilan edilmesi salgının ne derece büyük ve etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında COVID-19 pandemi süreci yalnızca hastalığın yaşandığı bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Pandemi süreci Dünyanın bir çok ülkesinde olduğu gibi hem Türkiye'de hem de KKTC'de gerek ekonomiyi gerekse de eğitimi doğrudan etkilemiştir.

2019 yılında meydana çıkan COVID-19 dünya çapında son derece hızlı bir şekilde yayılmış ve meydana çıktığı ilk 3 ay içinde pandemi ilan edilmiştir. 6 ayın sonunda da dünyada 10 milyonu aşkın insana COVID-19 tanısı konulmuştur. Oldukça bulaşıcı olan bu virüsün temel klinik belirtileri; ateş, kas ağrısı, nefes darlığı, tat-koku kaybı, yorgunluk şeklindedir (Park, 2020).

COVID-19 şimdiden 21. yüzyıla damgasını vurmuş olmasına rağmen dünya hala bu hastalığı tanıma aşamasındadır. Diğer yandan COVID-19'un risk faktörleri

üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar COVID-19'un ileri aşamalarında multi organ yetmezliği, sepsis, septik şok gibi ağır tablolara sebep olduğunu ortaya koymuştur (Casella vd., 2020). Hastalığın nasıl yayıldığı ise henüz tam olarak bilinmemektedir. Ancak salgının ilk aşamasında hayvandan insana geçtiği düşünülen COVID-19'un ilerleyen süreçte temel bulaş şekli insandan insana olmuştur (Klompas, Baker ve Rhee, 2020). Bu durum da COVID-19 risk faktörlerinin çeşitlenmesine sebep olmuştur.

Wang ve diğerleri (2020b) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında 1558 COVID-19 hastasının verileri incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda COVID-19 risk faktörleri; diyabet, hipertansiyon, Kronik Obstrüktif Akciğer Hastalığı (KOA), kardiyovasküler ve serebrovasküler hastalıklar şeklinde sıralanmıştır. Yapılan farklı bir çalışmada ise COVID-19'un bulaşma riskinin maruz kalma türüne, maruz kalma süresine, önleyici tedbirlerin durumuna ve diğer bireysel faktörlere göre değiştiği ifade edilmiştir (Pham vd., 2020; Saloner vd., 2020). Bu bağlamda COVID-19'un risk faktörleri kişiden kişiye göre değişiklik gösterebilmektedir. Bunun yanında COVID-19 bulaş riski özellikle yakın temasta, uzun süreli temasta ve kapalı mekanlarda artış göstermektedir. İkincil enfeksiyonların büyük çoğunluğu ise aynı evde yaşayan kişilerde, kişisel korunma ekipmanı kullanmayan sağlık çalışanlarında ya da kişilerin toplu olarak yaşadığı yerlerde görülmektedir (Petrilli vd., 2020).

2.1.1 Covid Pandemisinin Psikolojik Etkileri

COVID-19 pandemisi yalnızca bir halk sağlık krizi olarak görülmemektedir ve bu pandeminin demografik, sosyal ve ekonomik açıdan birçok olumsuz sonucu bulunmaktadır. Psikolojik açıdan da oldukça yıpratıcı olan pandemi süreci, insanların kendini baskı altında hissetmesine sebep olmaktadır. Önceki salgınlar incelendiğinde de sürecin insanlar üzerinde olumsuz etkiler yarattığı bilinmektedir. Örneğin;

2003'teki SARS ve 2009'daki H1N1 influenza salgınlarından elde edilen veriler, toplumların salgın sürecinde korku ve paniğe maruz kaldığını bu durumun da kişilerin psikolojisini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Chong vd., 2020). Psikolojik etkileri pandemi özelinde açmak gerekirse de genellikle travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), psikoz, panik atak, somatik semptomlar, depresyon ve anksiyete gibi rahatsızlıklar önemli psikolojik etkiler arasında sayılmaktadır (Talevi vd., 2020).

COVID-19'un etkisi ve sonuçları dikkate alındığında yaşanacak psikolojik rahatsızlıkların daha şiddetli olacağı düşünülebilir. Bu noktada Çin'de yapılan bir psikolojik etki ve ruh sağlığı araştırması bu yargıyı desteklemektedir. Kamu çalışanlarının katılımı ile gerçekleştirilen ve henüz pandeminin başında yapılan bu çalışmada; insanların yaklaşık üçte birinin orta-yüksek şiddette kaygı duyduğu belirtilmiştir (Goulia vd., 2020). Benzer farklı bir çalışma da yine Çin'de genel popülasyonunu temsil eden katılımcılar üzerinden salgınının ikinci haftasında yapılmıştır. Çalışmada COVID-19'un ilk aşamasında görülen psikolojik tepkiler ve ilişkili faktörler değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin %53,8'inin salgın sürecinde stres, anksiyete ve depresyon skorları anlamlı derecede değişmiştir (Wang vd., 2020a).

COVID-19 pandemisinin etkilerini araştıran çalışmaların çoğunda, insanların Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) semptomları taşıdığı, öfke patlamaları yaşadığı ve damgalanma gibi olumsuz psikolojik etkilere maruz kaldığı belirtilmiştir (Brooks vd., 2020). Hatta COVID-19 tanısı alan ve bu virüsü yenen kişilerin veya karantinaya maruz kalan kişilerin olay bittikten sonra bile değişen derecelerde stres bozuklukları yaşamaya devam ettiği ifade edilmiştir (Duan ve Zhu, 2020). Bunun yanında pandemi, önceden psikiyatrik hastalığı olan fakat iyileşmiş kişilerin, hastalıklarının yeniden tetiklenmesine neden olabilmektedir (Ho, Chee ve Ho, 2020).

Konuyla ilgili yapılan farklı bir çalışmada ise COVID-19 pandemi süreci, eğitim özelinde araştırılmıştır. Yaşanan pandemi sürecinin eğitim hayatında da önemli değişikliklere sebep olduğu düşünüldüğünde bu durumun öğrencilerin psikolojisini etkileyeceği düşünülebilir. Özellikle pandemi nedeniyle öğretimde yaşanan aksamaları telafi etmek için öğrencilerin yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmesi ve daha önce bu süreci tecrübe etmeyen eğitimciler ve öğrenciler online sınavlara kolay adapte olamamıştır (Bozkurt vd., 2020).

Pandemi sürecinin eğitim sistemine etkileri her ülkede farklı şekilde olmuştur. Uzaktan eğitime geçmek ortak aklın ürünü olsa da ardından gelen yeni normal düzenlemeleri farklı ilerlemiştir. Bu ilerleyiş Türkiye’de yıllardır uygulanan ölçme ve değerlendirmeye dayalı yerleştirme sınavlarını etkilemiştir. Bu değişime ayak uydurmakta güçlük çeken 8. ve 12. sınıflar salgının etkileri devam ederken uzaktan eğitim ile aldıkları derslerin sınavları için okullarına geri dönmek durumunda kalmıştır. Yaşanan bu karmaşık süreç şüphesiz öğrencilerin eğitim hayatının ve psikolojilerini etkilemiştir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

COVID-19 pandemisinin KKTC eğitim sistemine yansımaları da Türkiye’deki gibi ağır olmuştur. KKTC pandemi sürecinde eğitimin tüm kademelerinde ve yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmıştır. Fakat bu uygulamalar öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme noktasında birçok belirsizliği de beraberinde getirmiştir. Çünkü KKTC’de uzaktan eğitim uygulamaları hem altyapısal sorunlardan hem de personel eksikliği gibi konulardan doğrudan etkilenmiştir. Hatta bu durumun çözümü için bazı üniversiteler GSM operatörleriyle anlaşarak online derslere katılmakta güçlük çeken öğrencilere ücretsiz internet sağlamıştır (Egeli ve Özdemir, 2020).

Konuyla ilgili Serçemeli ve Kurnaz (2020) tarafından yapılan çalışmada, pandemiyle birlikte tüm dünyada yaygınlaşan uzaktan eğitim modelinin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Lisans öğrencileri üzerine yapılan bu araştırma sonucunda; öğrencilerin uzaktan eğitim modelini çok fazla benimsemedikleri ama bu modelin öğrencilerin öz yeterliliklerini etkilemediği belirtilmiştir. Fakat pandeminin henüz bitmediği düşünüldüğünde bu gibi sonuçların değişebileceği düşünülebilir. Örneğin literatürde salgın hastalıkların ardından yeterli desteği almayan çocukların ergenlikte veya yetişkinlikte ruhsal sorunlar yaşayacağını öngören çalışmalar mevcuttur (Hecker ve Sori, 2016; Nims, 2011). COVID-19'un henüz sona ermediği düşünüldüğünde destekleyici uygulamalar önceki salgın hastalıkların bireyler üzerinde yarattığı etkilere bakarak geliştirilebilir. Ayrıca COVID-19'un öğrenciler üzerindeki kaygı, depresyon, stres, anksiyete gibi olumsuz etkileri düşünüldüğünde uygulanacak olan psikolojik destek programları, öğrencilerin ruh sağlığının korunması adına oldukça önemlidir.

Çetin ve Anuk (2020) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise COVID-19 pandemisinde öğrencilerin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada COVID-19'un sebep olduğu ölüm durumu, öğrencilerin kendi geleceklerine ilişkin fikirleri, öğrencilerin ülkenin geleceği hakkındaki fikirleri, öğrencilerin gelecekte temel gereksinimlerini karşılayamama düşüncesi, pandeminin ardından yapmak istedikleri ilk şey ve genel memnuniyet düzeyleri hakkında sorular üzerinden veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda ise bu verilerin öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ve yalnızlıkları üzerinde farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Literatürde yer alan bu gibi çalışmalar insanların virüs korkusuyla nasıl mücadele edebileceği ve nasıl sağlıklı kalabileceği yönünde yapılan araştırmaların da artmasına neden olmuştur. Engin Deniz (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, COVID-19

korkusunun belirsizlik, tahammülsüzlük ve refah ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Pandeminin tüm bu psikolojik etkileri düşünüldüğünde, geçmiş salgınlardan elde edilen deneyimler kullanılarak zihinsel sağlık değerlendirmeleri yapmak, destek ve tedavi hizmetleri geliştirilmek ve uygulamak, COVID-19 salgınında son derece önemli görülmektedir (Xiang vd., 2020). Hedeflenen bu uygulamaların hayata geçirilmesi öğrencilerin pandemi sürecindeki akademik motivasyonlarının da artmasını sağlayacaktır (Saltürk ve Güngör, 2020). Fakat eğitim gibi kapsamlı bir konu dikkate alındığında planlanan bu uygulamalar, öğrencilerin pandemi ile birlikte değişen eğitim dinamiklerine adapte olmaları adına yeterli değildir. Pandemi, eğitim sisteminde büyük değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur.

Pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimde öğrencilerin başarısını değerlendirmek adına çevrimiçi sözlüler ve sınavlar yapılmış, ödev verme ve soru sorma yöntemleri sıklıkla kullanılmıştır. Aynı zamanda bu yöntemler, PowerPoint sunumları ve görsel materyallerin yoğun kullanımı ile desteklenmiştir (Alqurshi, 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020). Ancak eğitimde kullanılmaya başlanan bu yeni yöntem ve uygulamalar kendi içerisinde birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Özellikle Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) uygulamasını kullanan öğrenciler kullanım sırasında; eski dersleri indirme hataları, uygulamanın yüklenmesinde yaşanan zorluklar, sisteme giriş sorunları, ses ve görüntü sorunları gibi bir takım sorunlar ile karşı karşıya kalmışlardır. Yaşanan bu sorunların da öğrencilerin motivasyonlarını azalacağı, erteleme davranışlarını ise arttıracığı öngörülebilir.

2.2 Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, bireylerin akademik işleri için gereken enerjinin sağlanabilmesi olarak tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004). Akademik motivasyon,

öğrenim gören bireylerin akademik görevlere yaklaşımını, gereken enerjiyi ve zamanı harcamalarını, akademik anlamda başarılı olabilmek adına gereken çabayı sarf etmelerini doğrudan olumlu yönde etkilediği için önem arz etmektedir (Lindner ve Harris, 1998). Bu nedenle akademik motivasyon kavramı, motivasyon kavramından hareketle aşağıda detaylı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

2.2.1 Motivasyon Kavramı

1880’li yıllardan itibaren birçok yazar ve düşünür içgüdüyle ilgili çalışmalar yapmış ve yaptıkları çalışmalardan hareketle motivasyon kavramını ortaya atmışlardır. Bu bağlamda motivasyon ilk olarak davranışçı bir yaklaşımla açıklanmaya çalışılmıştır ve bu çerçevede motivasyon; kişileri hareket etmeye teşvik eden ve içten gelen bir güç şeklinde açıklanmıştır (Keser, 2019: 6). Günlük yaşamda da sıklıkla kullanılan motivasyon kelimesinin kökenleri Latinceye dayanmaktadır ve Latince hareketle geçmek (to move) anlamı taşıyan “movere” kelimesinden gelmektedir. Türkçe’de ise motivasyon kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğüne göre güdüleme, isteklendirme anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2020).

Bu tanımlardan hareketle motivasyon kavramı için genel bir çıkarım yapmak gerekirse bir işe başlamayı, başlanan işi sürdürmeyi ve işi tamamlamayı destekleyen bir güç olarak ifade edilebilir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Dolayısıyla motivasyon, arzuları, gereksinimleri, istekleri, ilgileri ve dürtüleri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu 2004: 37). Motivasyon kavramına ilişkin yapılan farklı bir tanım incelendiğinde motivasyon; belirli hedeflere ulaşmak ve gereken davranışların yapılabilmesini sağlamak adına organizmayı harekete geçiren, işin yapılabilmesi için enerji sağlayan ve duyuşsal bir yükselmeye sebep olan itici güç şeklinde ifade edilmektedir (Lin, 2012: 41).

Motivasyon kavramının bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirdiği düşünüldüğünde hem çalışma hayatında hem de öğrenim hayatında önemi oldukça fazladır. Bununla birlikte kişilerin performansının sadece motivasyon ile olumlu etkileneceği değil, farklı kişilik özelliklerinin, yeteneklerin, sosyal, kültürel ve ekonomik çevrenin de etken faktör olabileceği göz ardı edilmemelidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010: 252). Bu açıklamalardan hareketle Koçel (2015) motivasyonu “insanlar, kendi arzularıyla davranıp mücadele ederek belirli bir hedefe ulaşmak için çabalamaları” olarak tanılamıştır ve görüldüğü üzere motivasyon, insanların beklentileri ve ihtiyaçları, hedefleri, davranış ve performansları hakkında bilgi verilmesi gibi konuları da kapsamaktadır (Koçel, 2015: 730).

Tanımlara ek olarak literatürde motivasyonun kavramının temel olarak iki boyutta incelendiği görülmektedir. Motivasyonun bu temel iki boyutu içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. Bireyin harekete geçmesini sağlayan, arzu ettiği şeyi ele geçirene dek bireyi aktif kılan ve doyum sağlandığında bireyin durmasını sağlayan teşvik edici kuvvete içsel motivasyon denir (Gürdoğan, 2012: 149-165). İçsel motivasyon oluşumunda dışarıdan hiçbir müdahale söz konusu değildir. Kişinin iş ile ilgili duygu ve düşünceleri, işe karşı olan saygı ve sevgisi, işinin kendisini tatmin etmesi, kişinin başarıma arzusu, çalışkanlık gibi kendi his ve becerileri motivasyonunun kaynağını oluşturur ve kişiyi motive eder (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007: 105-115). Dışsal motivasyon ise kişinin elinde olmayan, çevresinin, yöneticilerinin veya örgütün kişi üzerindeki bıraktığı etkidir. Yani dışsal motivasyon; kişinin davranışının kaynağının kendi dışında çevrede olmasıdır. Dışsal motivasyon bireyin amacına ulaşmasında süreklilik göstermediği için içsel motivasyon kadar etkili olmadığı ifade edilmektedir (İlhan, 2015: 75). Öğrencilerin aileleri veya öğretmenleri tarafından desteklenmesi ve ödüllendirilmesi bu kapsamda motivasyon artırıcı etkiye

sahiptir.

İçsel motivasyona ve dışsal motivasyona sebep olan kaynaklar insanların davranışlarını birlikte ya da ayrı ayrı olarak etkileyebilmektedirler. Motivasyon kavramının bu denli önemli ve karmaşık bir konu olması farklı araştırmacılar tarafından çeşitli motivasyon kuramlarının ileri sürülmesine neden olmuştur.

2.2.2 Akademik Motivasyon Tanımı

Eğitimde motivasyon kavramı akademik motivasyonla yakından ilişkilidir. Eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı motivasyon düşüklüğü öğrencinin başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkabilmektedir (Grunschel vd., 2016). Öğrencinin merakını ve ilgisini doğrudan etkileyen motivasyon, aynı zamanda öğrencinin desre etkin katılımını sağlama noktasında da oldukça önemlidir. Ayrıca bireylerin hem yaratıcı hem de faydalı öğrenciler olmalarını sağlayan güdüleyici faktörler arasındadır. Özellikle eğitim fakülteleri bünyesinde eğitim gören bireylerin ileride niteliği yüksek birer öğretmen haline gelebilmeleri için yüksek bir motivasyon düzeyinde bulunmaları gereklidir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Bu noktada da yapılan türlü araştırmalar akademik motivasyon kavramının gelişmesini sağlamıştır. Örneğin; Schunk, Meece ve Pintrich (2012) akademik motivasyonu bireyin akademik yaşantısında belli bir davranışsal yeri olan ve onu çeşitli yönlerden etkileyen bir içsel durum olarak ifade etmektedir.

Araştırmacılar motivasyonun çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu fakat akademik motivasyonun daha spesifik olup öğrencinin öğrenim yeterlikleri ve okul hayatı ile ilgili olduğunu söylemektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014: 9). Konuyla ilgili çalışmalar yapan Deci ve Ryan (1985), akademik motivasyonun öğrencinin eğitim hayatında yaşadığı merak ve bu süreçte sergilediği performans ile etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. Bu noktada akademik motivasyon öğrencilerin eğitim

hayatlarının başlangıcından itibaren ortaya çıkmakta ve öğrencilerin ilgilendikleri alanlar ile ilgili yaptıkları çalışmalara itici güç sağlamaktadır (akt. Bacanlı ve Şahinkaya, 2011: 563).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda akademik motivasyonu kısaca şöyle tanımlamak mümkündür: Bir insanın eğitim hayatında süreklilik sağlamasını ve okulda başarılı olmasını tetikleyen en önemli faktör olarak ifade edilebilmektedir. Bu öğrencilerin okulda derece alma gibi amaçları vardır. Öğrencilerin akademik motivasyon düşük olursa, okula devam konusunda, yapılacak dersler konusunda isteksizlik, akademik başarısızlık problemleri ve nihayetinde okulu terk etme gibi sorunlara yol açabilmektedir (Clark ve Schroth, 2010: 70).

2.2.3 Akademik Motivasyonun Önemi

Akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirmede önemli bir unsurdur (Afzal vd., 2010: 81). Ayrıca akademik motivasyon, başarı ve performans ile ilişkilidir ve öğrencilerin başarısını ve performansını etkilediği için eğitim alanında da oldukça önemlidir (Henning, 2007; Calp ve Bacanlı, 2016).

Öğrencilerin eğitim hayatlarında; başka bir deyişle okulda yapmaları gereken görevleri akademik motivasyon etkilemektedir ve bu etki güdülerle açıklanmaktadır (Koca, 2019). Öğrenme sürecinde güdülenen öğrenci yani bu sürece katılmaya istekli olan öğrenci aktif katılım sağlayacaktır (Karataş ve Erden, 2012). Güdüleme bireylerin hareketlerinin belirleyicisidir. Akademik alanda bu güdülemenin önemli bir yeri vardır. Güdüleme bağlamında akademik alanda, eğitimin devamı verilen görevlerin yapılması gibi kişiye yüklenen ödevler vardır. Bu bağlamda ödevlerin sorumluluğunu yerine getirme noktasında teşvik edici olarak adlandırılabilir (Wentzel ve Wigfield, 2009).

Schunk, Meece ve Pintrich (2013) araştırmalarında gdlemeyi davranışsal olarak bakıldığında hedef seçimi, uğraşı, teşvikin devamlılığı ve güdüleme olarak sıralanmaktadır. Bu doğrultuda eğitimde güdülenmeyi ele aldığımızda ğrenciyे alternatif sunulduğunda yerine getirmek istediği görevi, görevi yerine getirirken sarf ettiği çabayı ve ne kadar vakit ayırdığını ve akabinde ulaştığı başarının gdlemeyi etkilediği belirtilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Bu noktada başarılı olmak için motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre sınıf içerisinde derse katılım olasılıkları daha yüksektir. Bu sebeple yüksek akademik motivasyon oldukça önemlidir. Buna ek olarak, yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarısızlıklarını kendi kişisel çabalarına dayandırırılar (yetkin olarak hazırlanmamak gibi); Düşük motivasyona sahip öğrenciler başarısızlıklarını dış etkenlere dayandırırılar (zorluk, beceriksizlik gibi). Bunun yanında yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarısızlıklarını yeniden deneyerek aşmaya çalışırken düşük motivasyona sahip öğrenciler deneme konusunda istekli değildir (Arı, 2008). Weiner (1985)'e göre öğrencilerin başarılarına ya da başarısızlıklarına karşı gösterdiği sebepler, beklentileri, değerleri, duyguları ve kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarıyla ilişkilidir. Buna ek olarak öğrencilerin derslere karşı motivasyonlu olma durumu, derslerin verimliliğini etkilemesi açısından öğrencilerin motivasyon durumlarının belirlenmesi ve bu duruma uygun bir eylem planı planlamak çok önemlidir (Weiner, 1985: 548-573).

2.2.4 Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Akademik motivasyonu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin bilinmesi öğrencilerin güdü ve motivasyonların yeniden sağlanarak artırılmasında oldukça önemlidir. Karataş ve Erden (2012), ğrenci motivasyonunu tetikleyen faktörlerin saptanarak gerekli önlemlerin alınmasının yanı sıra öğrenme sürecini ve öğretme yöntemlerini bu doğrultuda geliştirerek sürecin etkili ve yeterli hale gelmesi

öğrencilerin başarı seviyelerinin yükselmesi için nispeten önemli olacağını dile getirmektedirler. Buna paralel olarak Marchant, Paulson ve Rothlisberg (2001), yaptıkları çalışmada; öğrencilerin kendilerinde hissettikleri güven duygusunun ve akademik motivasyonlarının, akademik başarıları açısından önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalara ek olarak aşağıda öğrencilerin akademik motivasyonları etkileyen faktörler özetlenmiştir.

İhtiyaç; kişilerin özel ihtiyaçları doğrultusunda meydana gelen güdüleme içsel güdüleme olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin içsel güdülemelerini tetikleyen ihtiyaçları da öğrenme faaliyetlerinin artmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin içsel güdülenmesini sağlamanın en önemli yolu onların bir amaca doğru ilerlemesine yardımcı olacak ve gereksinimlerini duyurulmasını sağlayacak çalışmalar yapmaktır (Öncü, 2004).

İnanç; akademik motivasyon konusunda inanç söz konusu olduğunda kişinin kendine ve becerilerine olan inancı ön plana çıkmaktadır. İnanç sayesinde öğrenciler kendi yeteneklerine daha olumlu bakarlar ve başarılı olma durumlarına karşı daha umutlu olurlar (Akbaba, 2006).

Hedef; öğrenme hedefi ile ilgili faaliyette bulunan, çalışmalar yapan ve farklı öğrenme stratejileri arayan kişiler, öğrenmeye motive olmuş sayılmaktadır (Kesici ve Aşılıoğlu, 2017). Bunun yanında başarılı olmak isteyen öğrencilerin belirlediği hedeflerin uygulanabilir olup olmadığı da akademik motivasyonu etkileyebilmektedir (Bozanoğlu, 2005).

Kendine güven; kişilerin hedeflerine ulaşabilmeleri adına yapmaları gereken şey kendilerine güvenmeleridir. Kendine güvenen kişi, hedeflerine ulaşabilmek adına gereken bilgiyi ve beceriyi öğrenme motivasyonuna sahip olur (Soykenar, 2008).

Aile; öğrencilerin akademik motivasyonu üzerinde etkili rolü olan en önemli

faktörlerdendir. Ebeveynlerin çocuca karşı yaklaşımları ve tutumları akademik başarısını ve motivasyonunu etkilemektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak öğrencilerin sınıf içi motivasyonlarını etkileyen farklı faktörler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

- Derste kullanılan materyallerin etkinliği ve öğrencilerin bu etkinlikleri değerli bulması (Çakıroğlu, 2013).
- Öğrenci ve öğretmen iletişiminin kalitesi ve yoğunluğu (Hilmer ve Hilmer, 2012).
- Öğrenciler arası rekabet (Yılmaz ve Huyugüzel, 2007).
- Öğrenenlerin öğrenme aktivitesinde sağladığı başarı (Yılmaz ve Huyugüzel, 2007).
- Öğrenenlerin sorumluluklarını yerine getirme duygusu ve geri bildirim alması (Yılmaz ve Özkaynak, 2012).
- Öğrenme ortamının fiziksel ve sosyal durumu (Duran, 2015).
- Öğrenme süreci ya da sonunda elde edilecek puan ve değerlendirmeler (Gürdoğan, 2012).
- Öğretim yöntem ve tekniklerinin her öğrenciye uygun olarak planlanması (Yılmaz ve Huyugüzel, 2007).

Burada ifade edilen faktörler, öğrencilerin pandemi öncesi yüz yüze eğitim döneminde sınıf içi motivasyonlarını etkileyen faktörlerdir. Fakat yaşanan pandemi sürecinin ardından eğitim sisteminde meydana gelen büyük değişim; öğrencilerin motivasyonlarını farklı faktörlerin etkilemesine neden olmuştur. Bu bağlamda pandemiden sonraki dönemde öğrencilerin online sınıflarda motivasyonlarını etkileyen faktörler şöyle sıralanabilir (Akgül, 2021; Ertuğ, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Kaya, 2020).

- Altyapı veya ekonomik yetersizliklere bağılı olarak derslere katılımın aksamaması veya sağlanamaması,
- Uzaktan eğitim uygulamaları esnasında evde uygun koşulların sağlanabilmesi veya sağlanamaması,
- Derslerin yeniden izlenebilmesi ve öğrencilerin kendi hızlarında dersleri takip edebilmesi,
- Uygulama gerektiren derslerin uzaktan verilmesi,
- Soru cevap yapma ve söz hakkı verme gibi ders pratiklerinin zorluğu,
- Hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerindeki yetersizlikleri,
- Bilgisayarı olmayan öğrencilerin cep telefonuyla dersi takip etmesi,
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olmamaları,
- Ders materyallerine yer ve zaman gözetmeksizin her yerden erişim imkânının bulunması,
- Öğrenen geribildirim eksikliği,
- Dağınık ev ortamı ve evde yeterli çalışma alanının bulunmaması.

2.2.5 Akademik Motivasyonun Sonuçları ve Etkileri

Eğitim sistemi içinde düşünüldüğünde, motivasyon kavramının öğrenciler üzerinde farklı yönlerde etkilerinin olduğu söylenebilir. Motive olmuş bir öğrencinin okulda sergileyeceği davranışlar, motive olmamış bir öğrenciye göre farklılık gösterecektir. Çünkü motivasyon, okuldaki öğrencilerin davranışlarının düzeyini, yönünü ve devamlılığını etkileyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Bu durum eğitim sisteminin en önemli parçalarından olan okulda, amaçlanan ve planlanan hedeflere ulaşılması bakımından oldukça önemlidir. Motivasyon, öğrencinin davranışını kendi isteğiyle ortaya çıkarmasına

kaynaklık ettiği için eğitim ve öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü motive olmuş öğrencileri belirlenen amaçlara yönelik harekete geçirmek daha kolay olacaktır. Okula yönelik motivasyonun yüksek olması, öğrencilerin performansını arttırarak eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Akademik motivasyonu yüksek birey, bir plana veya projeye başlamak için kendi yeteneğine ya da yapabileceğine inanmaktadır. Kendilerine inanan öğrencilerin, güçlü öz yeterliliklerinin ve özgüvenlerinin bir sonucu olarak, öğretim etkinliklerine katılma ve diğer öğrencilere yardım etme olasılıkları daha yüksektir. Bu öğrenciler, hatalarının sorumluluğunu kabul eder ve cevap vermeye istekli olurlar. Başka bir deyişle kendini yeterli hisseden bireyler, hedeflerine ulaşmada başarılı olacaklarını düşünürler (Williams, 2002). Örneğin sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerinin başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu düşünceler beslediğinde ve bunu onlara ifade ettiğinde öğrencilerin içsel motivasyon, yeterlik algısı ve başarıları da bundan etkilenmektedir (Slavin, 2003).

Rienties ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada, içsel olarak yüksek derecede motive olan öğrencilerin konuşma ortamlarına yön veren öncül katılımcılar olduklarını göstermektedir. Aksine, dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler konuşma ortamlarına orta derecede katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda ifade etmek gerekirse öğrencilerin söylem konusundaki başarıları akademik motivasyonun önemli sonuçlarından biridir.

Uyulgan (2014) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ise akademik motivasyon kişilerin, akademik yaşamlarında eğitim kurumlarına devam etme, derslere çalışma, sınavlara çalışma, ödev yapma dönem projesi yapma ve teslim etme gibi birçok yerine getirilmesi gereken akademik işlerin yerine getirilmesinde oldukça önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca akademik motivasyon, öğrencilerin

eğitim gördükleri eğitim kademesine karşı ilgi ve isteklerini arttırarak akademik başarı göstermesinde en önemli etkenlerden biridir (Uyulgan, 2014).

2.2.6 Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramı başta psikoloji disiplinin açıklamaya çalıştığı temel kavramların başında gelmektedir. Bu sebeple birçok araştırmacı tarafından bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmış ve birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar da bireylerin yaptığı şeyleri neden yaptığını, enerjiyi nereden sağladığını ve davranışlarını nasıl yönlendirdiğini araştırmaya yönelik olmaktadır (Reeve, 2009). Aşağıda bu süreçte en sık kullanılan motivasyon kuramları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.6.1 Başarı Motivasyonu Kuramı

Başarma ihtiyacı kuramı, David McClelland tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda bireylerin motivasyonel durumlarını etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur ve bu sebeple kişisel ihtiyaçlardan yola çıkılmıştır. İhtiyaçların ğrenme metodouyla sonradan kazanıldığını savunan McClelland bireylerin ihtiyaçlarını üç grupta incelemiştir. Bu ihtiyaçlar; ilişki kurma ihtiyacı, başarma ihtiyacı ve güç ihtiyacı şeklinde sıralanmıştır (Yeşil, 2016).

Bireylerin ilişki kurma ihtiyacı, bir topluluğun veya grubun yesi olmak, çevreyle bağlantı halinde olmak ve diğer bireylerle iletişiminlerini kuvvetlendirmek şeklinde hem sosyal hem de çevresel ilişki dinamiklerini temel almaktadır. G ihtiyacı, itibar veya statü sahibi olmak, diğer bireyleri etkilemek ve bu kazanılan değerleri korumayı kapsamaktadır. Başarma ihtiyacı ise bireyin başarılı olma gayesi, başarıyı isteme düzeyi ve başarıya verdiği değer ile ilgili konuları kapsamaktadır (Küçüközkan, 2015).Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda bu teori isminden de anlaşılacağı üzere başarma ihtiyacını barındırmaktadır ve akademik motivasyon ile keşiştiği nokta; öğrencilerin de hedeflerine ulaşmak için başarma ihtiyacı

hissetmeleridir. Eğer bu ihtiyaç öğrencide yüksek veya yükseltilmiş ise hem derse ilişkin performansı hem de motivasyonu artacaktır. Bunun yanında başarı ihtiyacı yüksek olan öğrenciler başarı ihtiyacı düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek not alırlar. Dolayısıyla başarı motivasyonu öğrencinin öğrenme sürecini de etkilemektedir (Kıran, 2019).

2.2.6.2 Öz-Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan (1985), tarafından oluşturulan kuram, öz düzenleme ve özerliği temel alan kişinin bilinç altını, gelişimini, psikolojik ihtiyaçlarını, yaşam enerjisini, yaşam hedeflerini ve kültür ile motivasyonun ilişkisini açıklamaktadır. Tüm bu açıklamalar yapılırken de kişinin çevre etkileşimi göz ardı edilmemektedir (Deci ve Ryan, 2008). Olduk kapsamlı olan bu kuram akademik motivasyon kavramını da açıklayan kuramların başında gelmektedir. Öz-belirleme, öğrencilerin eğitim sürecinde sergiledikleri davranışların önemli belirleyicilerden biridir (Kıncal, 2011).

Motivasyon kuramlarının çoğu insan davranışlarını anlamlandırmayla ve herhangi bir eylemin kasıtlı ya da kasıtsız olması arasındaki farkları açıklamakla ilgilenmiştir. Fakat Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen öz-belirleme kuramı bu konuya farklı bir bakış açışı getirmiştir. Kendilerinden önceki araştırmacılardan farklı olarak motivasyonun varlığı ya da yokluğu, azlığı ya da çokluğu gibi niceliksel özellikler yerine motivasyonun sebepleri şeklinde daha niteliksel konulara odaklanmışlardır (Deci ve Ryan, 2008). Bu çalışmalar sonucunda da içsel ve dışsal iki motivasyon türünden bahsedilmiştir. İçsel motivasyonda birey bir eylemi, eylemin doğasında olan bir amaca ulaşmak adına yapmaktadır. Dışsal motivasyonda ise eylemin dışında olan bir ödöl için yapmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu noktada öğrencinin öğrenme isteği içsel motivasyon ile ilişkilendirilebilir ve bu istek akademik motivasyonu etkilemektedir. Öğrenme konusunda motivasyonu artan bir öğrencinin

sergileyeceği davranışlar, öğrenilmek istenen konuyu öğrenmeye yönelik şekillenmektedir ve bu davranışlar başarıyı arttırmaktadır. Derslere daha fazla katılma ve okulda fazla zaman geçirme bu sürece örnek olarak gösterilebilmektedir. Bunun yanında dışsal motivasyon daha çok öğrencinin çevresinden gelen güdüleyiciler ile ilişkilidir ve içsel motivasyon kadar etkili değildir. Öğrencilerin aileleri veya öğretmenleri tarafından desteklenmesi veya ödüllendirilmesi öğrencilerin dışsal motivasyonu arttırarak akademik motivasyonlarının yükselmesine katkı sağlayacaktır. Fakat bu etki genellikle kısa sürmektedir (Akbaba, 2006).

2.2.6.3 Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel yaklaşıma göre motivasyon farklı değişkenlerden meydana gelmektedir ve bu değişkenler; inanç, duygular ve düşüncelerdir (Schunk ve Parajes, 2009). Bu değişkenler üzerinde de kişilerin sosyal çevresinin etkisi bulunmaktadır. Şöyle ki; bu kuram kişilerin diğer kişilerle etkileşim kurarak strateji, inanç, tutum ve beceriler öğrendiğini savunur. Kişiler de öğrendikleri bu davranışları kendi tecrübelerine ilişkin algıladıklarına ve eylemin sonuçlarına ilişkin beklentilerine göre yönlendirebilmektedir. Bu süreç, sosyal bilişsel kuram çerçevesinde belirleyicilik ilkesiyle anlamlandırılmaktadır (Schunk ve Usher, 2012).

Belirleyicilik ilkesi davranışsal, kişisel ve çevresel faktörlerin birbiriyle olan etkileşime dayanır. Kişilerin bilişsel seviyesi, becerisi ve inançları davranışlarını; duygularını ve kişisel özelliklerini etkilemektedir. Bu bağlamda ifade etmek gerekirse de sosyal çevre kişinin davranışı üzerinde, davranışlar da çevre üzerinde etkilidir denebilir. Bu noktada örnek vermek gerekirse sürekli problem yaratan kişi kendisine olumsuz bir sosyal çevre yaratmaktadır. Özetle bu kuram, motivasyonun kişinin yapabildiklerine olan hedef ve algılarına, eylem sonucundaki beklentisine, sosyal karşılaştırmalarına ve davranışa verdiği değere dayanmaktadır (Güdül, 2015). Son

olarak bu yaklaşıma göre kişilerin motivasyonunun etkileyen üç temel faktör yer almaktadır. Bunlar;

- Kişinin hedefine ulaşma beklentisi,
- Amacın kişi için oluşturduğu değer,
- Kişinin yapılacak işe yönelik tepkisidir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak sosyal bilişsel kurama göre kişi kendi potansiyelinden ziyade kendisi hakkındaki inançlardan etkilenmektedir ve bu inançlar da kişilerin öz-yeterliliklerini oluşturmaktadır (Pajares, 2002). Konuyla ilgili bir çalışma incelendiğinde Schunk ve Pajares (2002) öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, yeterlik inancı düşük olan öğrencilere oranla akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve bu sebeple de daha çok çalıştıklarını, zorluklara karşı daha dirençli olduklarını ifade etmiştir. Yani akademik bir çalışmayı başarı ile tamamlayabileceğine inanan öğrenciler kendi bilgi ve becerilerine güvenmeyen öğrencilere göre eğitsel görevleri yerine getirmede daha başarılı olmaktadır (Bayrakçeken vd., 2021).

2.2.6.4 Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşıma göre güdüleyicilerin etkin şekilde kullanılmasıyla motivasyon arasında bir ilişki bulunmaktadır. Fakat bu aşamada güdüleyicilerin nerede ve ne sıklıkta kullanılacağını bilmek önem taşımaktadır. Güdüleyiciler duruma bağlı olarak olumlu veya olumsuz olabilir. Örneğin ödül, iyi bir başarı ve tebrik etme olumlu; özlük haklarının yetersizliği, düşük gelir ve ceza ise olumsuz güdüleyiciler arasındadır (Yazıcı, 2009: 37). Bunun yanında davranışçı kuram, motivasyonun dışsal bir süreç olduğunu ve kişinin sürekli olarak dış uyaranlardan etkilendiğini savunmaktadır. Fakat bu düşünce ile birlikte içsel kaynakların da tamamen yok sayıldığı anlamına gelmemektedir (Yazıcı, 2009: 37).

Bu yaklaşımın temsilcileri öğrenmelerde koşullanmasının önemli olduğunu ifade etmiş, öğrenilmiş davranış örüntülerinin kendisine güdüleyici özellik kazandığını belirtmişlerdir (Sardoğan, 2004: 100). Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere güdüleyici davranışların kazandırılmasında davranışçı yöntemler olan ceza ve ödül sıkça kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2016). Fakat ödül ve cezanın yanlış biçimlerde ve sıklıklarda kullanılması yanlış öğrenmelere ve akademik motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir.

2.3 Akademik Umutsuzluk

Umutsuzluk ve umut bireylerin zıt beklentilerini simgelemektedir. Şöyle ki; umut, amaçlara ulaşmak adına uygulanacak planların başarılacağı fikrini barındırırken umutsuzlukta ise başarısızlık fikri yer almaktadır. Bu iki zıt düşünce hem durumdan duruma hem de kişiden kişiye göre farklılık göstermektedir. İki kavram arasındaki farklar akademik açıdan incelendiğinde de durum yine benzer olmaktadır. Akademik umutsuzluk kişinin eğitim hayatında karşılaştığı bir durum olmakla birlikte aynı kişi normal umutsuzlukta yaşayabilir. Bu noktada ilk olarak umut ve umutsuzluk kavramlarının incelenmesi ardından da akademik umutsuzluk kavramının tanımlanması gerekmektedir.

2.3.1 Umut ve Umutsuzluk

Geleceğe yönelmek, şu ana ya da geçmişe değil geleceğe bakmak insanda en güçlü eğilimlerden biridir. Geçmişteki olumsuz yaşantılardan ve acılardan arınmak hem de şu an yaşanan problemlere karşı direnç gösterebilmek, sorunları aşabilmek adına geleceğe yönelik hissedilen güçlü bir umut, insan için büyük ve etkili bir dayanaktır (Olçay, 2016). Umut, TDK'nin tanıma göre “ummaktan doğan duygu” ve “olması beklenen veya olacağı düşünülen şey” şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2021).

Literatürde birçok farklı umut tanımı yer almaktadır. Bahadır (2002) tarafından yapılan tanımda umut, geleceğe dair henüz gerçekliği olmayan kişisel ve toplumsal beklenti olarak, herhangi bir insandan; bir yaşantıdan ya da varlıktan beklenen ve olumlu bağlantılar kurmayı sağlayan bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Bahadır, 2002). Farklı bir tanımda umut, bireye yaşam enerjisi veren, bireyi gelecekteki hedeflerine yönlendiren, zor ve stresli durumlarda başa çıkmayı sağlayan yaşam esasıdır (Kocaman, 2008). Snyder, (2000) ise kötü zamanlarda oluşan, duygu yoğunluklu ve pasif bir olay olarak görülen umudu, kişilerin aktif biçimde hedeflerine varmaya gayret ettikleri bir süreç olarak tekrardan tanımlamıştır.

Güven duygusunu kaybetmiş birey, bir çözüm yolu bulamıyorsa, umudunu kaybeder ve yalnızlık duygusuyla karşı karşıya kalır. Ancak bireyde umut duygusu varsa, istek ve cesaretle tüm zorlukların üstesinden gelebilir bu bağlamda umut, bir amaca ulaşma yolundaki yüksek beklentiler şeklinde özetlenebilir (Güneş ve Taştan Akdağ, 2017). Çalışmalar, kişilerin umut seviyelerinin, stresörlerle baş etmesinde onlara yarar sağladığını ortaya koymaktadır. Umudun, kişileri hayatın riskli olaylarının etkileri karşısında koruyan önemli bir psikolojik kuvvettir. Yüksek umut seviyesi olan kişiler duygusal yönden daha kolay kendini toparlamakta umut seviyesi düşük kişilere nazaran daha az stres emaresi sergilerler (Tosun, 2018). Önemli psikolojik risk faktörlerinden biri olan umutsuzluk ise, umut kavramının tam tersi olarak güçlü ve zıt kavramlar barındırır.

Umutta belirlenen amacın gerçekleşip başarılı olunacağı öngörüsü varken, umutsuzlukta amacın gerçekleşme ihtimalinin çok düşük olduğu veya gerçekleşmeyeceği düşüncesi vardır (Doğan, 2012). Umutsuzluğun çıkış noktası kişinin kendisi ya da başkasıyla ilgili inançlarının olumsuz yönde olmasıdır. Umutsuzluk bireyleri, çaresiz ve bıkkın kılarak depresyona sürüklemektedir (Kınıcı,

2018). Bunun yanında umutsuzluk hakkında ifade edilen en belirgin özellikler konuşmada azalma, pasiflik, etkililikte azalma, toplumsal çevreden uzaklaşma, yaşam sevincin azalması, istek ve hayal etme kabiliyetinde azalma gibi umutsuzluk içeren ifadelerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak umutsuzluk, bireyin iyi olma halinden yoksun kaldığı, isteksizliğini ve motivasyon düşüklüğünü de kapsamakla beraber yaşamsal eylemlerin olumlu olmayacak şekilde benimsendiği negatif bilişsel bir olgudur (Sarpdağı, 2018).

Umutsuzluğun literatürde; geleceğe yönelik olumsuz beklentiler, umutsuz olma, geleceğin imkansızlığı hissi, geleceğe dair umutlarla ilgili olumsuz bir nitelik tarzı, geleceğe ilişkin kontrol kaybı ve kaybedilmesi gibi farklı tanımları mevcuttur (Kısa vd., 2019). Umutsuzlukla beraber değersizlik, çaresizlik, harekete geçememe, kararsızlık ve suçluluk duygularıyla birlikte öz kıyım düşüncesi görülebilir (Aslan ve Hocaoğlu, 2017).

2.3.2 Akademik Umutsuzluğun Tanımı

Genel anlamıyla akademik umutsuzluk, geçmiş akademik deneyimlere dayalı bir karamsarlık, olumsuz beklentilerin sonucunda yaşanan başarısızlık inancı, istek kaybı ve amaçsızlık şeklinde kendini gösteren, bilişsel bir temele dayanan negatif ruh halidir. Öğrencilerin ruh hali üzerinde olumsuz bir etkisi olan akademik umutsuzluğun başlıca nedeni, öğrencinin değerli hissedeceği veya onu akademik anlamda motive eden bir hedefin bulunmamasıdır (Sayar, 2012). Ayrıca akademik umutsuzluk geçmiş deneyimler sonucunda da ortaya çıkarabilmektedir ve öğrencinin olayları yorumlama becerisini bozarak, olumsuz deneyimleri genelleştirmesine sebep olur. Öğrenci bu olumsuz durumları değiştiremeyeceğini düşündüğü zaman da umutsuzluk yaşamaktadır (Taner, 2008). Burada akademik umutsuzluğun tıpkı akademik erteleme davranışında olduğu gibi bir döngü şeklinde devam ettiği söylenebilir.

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca gelecekteki meslekleri için daima bir plan yapma halindedirler. Fakat bu planlar; eğitim hayatında karşılaşılan güçlüklerden, işsizlikten ve yoksulluktan etkilenebilir ve bu durum öğrencelerin umut ve umutsuzluk düzeylerini değiştirebilir (Tosun, 2018). Bununla beraber hayata olumlu bir şekilde yaklaşan bir öğrencinin kısa ve uzun vadeli planları yaparken daha sağlam temeller atacaktır. Aksi durumda umutsuzluğa eğilimli öğrenci, gelecekle ilgili belirli bir bilişsel kalıba sahiptir ve bu kalıba göre gelecekte iyi şeyler olmayacağı inancı vardır.

Akademik umutsuzluğu ve umutsuzluğu tanımlayan belli başlı ortak özelliklerden söz etmek mümkündür. Bu özellikler ağlama nöbetleri, ilgisizlik, bağımlı olmak, çaresiz olmak, eylemsizlik, orta veya ileri düzeyde depresyon, ölümcül hastalıklar, düşük öz saygı, kilo problemleri, amaçsızlık, anlamsızlık, kendisini yetersiz ve beceriksiz hissetmek, zayıflık, kolaylıkla vazgeçebilmek, hedefin ve beklentilerin olmaması, bilişsel esneklikte azalma, anda kalamama, öfkeyi dile getirmede yetersiz olma, öz kaynaklarının farkında olmama, intihar düşünceleri, plansızlık ve düzensizliktir (Bozkurt, 2004). Burada ifade edilen; eylemsizlik, amaçsızlık, kolaylıkla vazgeçebilmek ve plansızlık akademik erteleme nedenleri ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedenlerinin iyi bilinmesi de tedavi veya terapi aşamasında oldukça önemlidir.

2.3.3 Umutsuzluğun Nedenleri

Birey stresli zaman geçirdiğinde veya ruhsal sorunlar yaşadığında gelecekle ilgili olumsuz beklentiler içerisine girmektedir. Birey bu durumu aşamaz ve geleceğe olan inancı azalmaya başlarsa umutsuz bir ruh haline bürünmektedir ve bu durum da bireyi birçok açıdan kötü etkilemektedir (Lester vd., 2006). Örneğin durgun davranışlar, düşük duyarlılık ve akıcılıktan uzak bir yaklaşım, umutsuzluk belirtileri arasında kendisine yer edinmektedir. Buna karşın bireyin canlı tavırlar sergilemesi,

yüksek düzeyde duyarlılık sahibi olması, akılcı yaklaşımlarda bulunulması umut belirtisi olarak algılanır (Kızılgeçit, 2011). Bu gibi sorunların yaşanmasında bireyleri umutsuzluğa iten birçok neden olabilmektedir. Bununla birlikte literatürde umutsuzluğa neden olacak durumlar konusunda çeşitli görüşler yer almaktadır. Aşağıda bu görüşlerden hareketle umutsuzluğun nedenleri yer almaktadır (Yavuz, 2009; İmamoğlu, 2011):

- Benliğin yitirilmesi: Kişinin kendi kişiliğine ilişkin görüşünü, algılayışını ve kanılarını kaybetmesi umutsuzluğa neden olabilmektedir.
- İncanın yok olması: Kişinin kendine, sevdiklerine, çevresine, geleceğe ve genel anlamda yaşama incancının yok olması umutsuzluğa neden olabilmektedir.
- Anlam yokluğu ve amaçsızlık: Kişinin “ben kimim” sorusuna kendini tatmin eden bir yanıt alamaması, hayatta istediği yerde olmadığını düşünmesi ve hayattan bir beklentisi olmaması umutsuzluğa neden olabilmektedir.
- Yaratıcı ve üretken olmama: Kişinin yeni bir şeyler keşfetmekten ve üretkenlikten yoksun olması veya bu konuda isteksiz olması umutsuzluğa neden olabilmektedir.

Yukarıda ifade edilen nedenlere ek olarak bireysel farklılıklar, değişkenlerin nerede-nasıl-ne zaman olacağı gibi etmenler bireyin yaşadığı umut ve umutsuzluk düzeylerini etkilemektedir. (Özkaya, 2017). Umud ve umutsuzluk seviyesi yalnızca bireyin hedeflerini değil aynı zamanda hedef ve planlarının şeklini de etkilemektedir. Yapılan farklı bir araştırmada umutsuzluğun nedenleri; bireyin fiziksel sağlığının bozulması, sürekli stres yaşanması ve çözüm yoluna gidilmemesi, bireyin başarabileceği ve yapabileceği işleri/durumları yapmayarak pes etmesi, inanc sisteminin çökmesi, hayatında hiçbir şeyin yoluna girmeyeceğini düşünmesi ve

katılmaktan haz duyduğu aktivitelerden uzaklaşması şeklinde sıralanmaktadır (Yıldırım, 2007).

Yukarıda bahsedilen tüm nedenlere bağlı olarak bireyin geleceğe olan güveni sarsılır ve birey geleceğin daha kötü olacağını düşünerek umutsuzluk duygusuna kapılır.

2.3.4 Umutsuzluk Sonuçları

Umutsuzluk her insanın hayatının bir döneminde maruz kaldığı bir his ya da duygu durumudur. Yaygın olarak görülen umutsuzluğun da birçok farklı sonucu bulunmaktadır. Umutsuz kişiler olumsuz ve karamsar bakış açısına sahip oldukları için mevcut durumlarından hoşnut değillerdir ancak bu durumu değiştirmeye yönelik çaba da göstermezler. Umut duygusunun yokluğu farklı psikolojik rahatsızlıklara sebep olduğu yapılan araştırmalarda gözlemlenmiştir. Kişi umudunun gücü oranında yaşama tutunur ve hedeflerine ulaşmak için çaba gösterir (İmamoğlu, 2011). Olumsuz yaşantıların fazla olması sebebiyle kişiler kendilerini çaresiz hissedebilmekte ve bu sebeple umutsuzluğa ve karamsarlığa yatkınlıkları artabilmektedir (Marsiglia vd., 2017).

Umutsuzluk seviyesi çok olan kimselerde negatif yaşantıları ve problemler ile karşılaştıklarında ruhsal sıkıntılar yaşamaya diğer bireylerden daha yatkındırlar (Akça, Oğuztürk ve Şahin, 2011). Hayat memnuniyeti ve yaşam doyumu bireylerin umut veya umutsuzluk düzeylerinden etkilenir (Çelik, 2015). Bu sonuçlar akademik umutsuzluk kapsamında değerlendirildiğinde öğrencilerde de benzer sonuçların görülmesi muhtemeldir. Şöyle ki; öğrencilerin akademik planları ve umutsuz hissetmeleri düşünüldüğünde; öğrencilerin üniversite eğitimlerine ara vermesi, derslere katılmaması, verilen tez ya da ödevleri yapmaması veya yarıda bırakması gibi sonuçlardan söz edilebilir.

2.3.5 Umutsuzluk ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Umutsuzluk, insanın hayatında sık sık karşı karşıya gelebileceği bir yapıdadır (Uz Baş ve Kabasakal, 2013). Akademik umutsuzluk da öğrencinin eğitim hayatı boyunca karşı karşıya gelebileceği bir yapıdadır. Bu nedenle umutsuzluk için kişinin hem sosyal hayatında hem de eğitim hayatında farklı dönemlerde ortaya çıkabilen bir histir denebilir. Umutsuzlukla ilgili olan yaklaşımlar için umutsuzluğun bu niteliği önemli bir ayrıntı niteliği taşır. Çalışmanın devamında da sırasıyla; bilişsel yaklaşım kuramına göre, varoluşçu kurama göre ve psikanalitik kurama göre umutsuzluk incelenecektir.

2.3.5.1 Varoluşçu Kurama Göre Umutsuzluk

Varoluşçu Kuram, umutsuzluk kavramını farklı açılardan değerlendirmektedir ve özellikle Jean Paul Sartre'ın varoluşçuluk düşüncesi umutsuzluk ile doğrudan örtüşmektedir. Sartre *“Terk edilmişlik içinde bulunan birey, doğruluk ölçütünden yoksun olarak ne yapacağını bilemez durumdadır”* demektedir ve bu duruma açıklık getirmek adına “umutsuzluk” ve “bulantı” kavramlarını kullanır. Sarte'ye göre umutsuzluk; *“bireyin kendini iradesine bağlı olayların ihtimallerine mahkûm etmesidir. İhtimaller hayatımızda hep var olacaktır. Birey, bu umutsuzluk ve bulantı durumunda kendini oyalar.”* Bu bağlamda Sartre, eylemsizliği sert bir şekilde eleştirmektedir (Akt. Taş, 2018).

Varoluşçu kuram çerçevesinde Ericson (1995) ise umutsuzluk ile ilgili psiko-sosyal kuramında insanlarda umutsuzluğun kişinin geçmişine dair pişmanlıklarıyla başladığını, geçmişte yaşananların geri getirilemeyeceğinden dolayı da karamsarlık içinde olduğunu ifade etmektedir (akt. Senemoğlu, 2007). Umutsuz olan kişi için zamanın bir önemi olmamakta, gelecekte de şimdiki gibi bir hayat olacağı düşünülmekte ve yaşam da aktif olmada sıkıntılar yaşandığı düşünülmektedir

(Kızılgöçit, 2011).

2.3.5.2 Psikanalitik Kurama Göre Umutsuzluk

Freud'un 20. yüzyılın başlarında kurmuş olduğu psikanalitik yaklaşım, insan doğasını anlayabilmeyi amaçlayan en temel yaklaşım olarak bilinmektedir ve bu yaklaşım üzerinden umutsuzluk durumu da izah edilebilmektedir. Freud'a göre oral, anal, fallik, latent ve genital dönem olacak şekilde beş dönem vardır. Oral dönemi karamsar ve umutsuz geçiren anneler, çocuklarının umut sahibi olmasına ve kendilerini sevilebilecek bir varlık olarak algılamalarına engel olmaktadır (Sayar, 2012). Umudun, inancın ve temel güven duygularının temelini atıldığı oral dönemde annenin karamsar olması çocuğu da karamsar yapmakta, çocuğun özgüvenini zedelemekte, sevgi ihtiyacının karşılanmasını da olumsuz yönde etkilemektedir (Corey, 2007). Bunların aksine çocuğuyla olumlu ve sıcak bir iletişim kuran annelerin çocuklarında yüksek özgüven ve geleceğe umutlu bakış söz konusudur (Şar ve Sayar, 2012). Bu bağlamdan yola çıkarak güven duygusu, inanç ve umudun gelişmediği çocuklarda birtakım sorunlar daha sık görülür ve bu sorunların sonucunda kişide umutsuzluk gelişir.

Umutsuzluk bu yaklaşım kapsamında, umut kavramının aksine, kişinin içinde bulunduğu duruma ve ilerleyen dönemde deneyimleyeceği yaşantılara ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahip olma halidir. Geçmiş yaşantılar sonucunda, şimdi ile gelecek arasında bir mesafe oluşturularak ilişki kurmak zor bir hale gelir. Bu nedenle umutsuzluk bireyin zihinsel alt yapısı ile de bağlantılı durumdadır.

2.3.5.3 Bilişsel Yaklaşım Kuramına Göre Umutsuzluk

Bilişsel kuram, umutsuzluk anında yaşanan olumsuz duyguların nedenini olayın kendisine değil, bireyin bu olaya ilişkin beklentilerine ve yorumlarına dayandırmaktadır (Üngören ve Ehtiyar, 2009). Kişinin yaşadığı ana ve geleceğine

karşı sürekli negatif yaklaşması, zihinsel alt yapı neticesinde yaşadığı olaylara olumsuz yorumlar katması, geçmişte yaşananlardan dolayı anın ve geleceğin arasında bir bağ oluşturamaması umutsuzluk durumunda görülen belirtilerdir (Kodan, 2013). Fakat burada ifade edilen olumsuz düşünceler bireylerin bilinçaltında olan işlevsel olmayan düşüncelerdir.

Beck'in de bilişsel üçlü teorisinde bireyin hem kendisi hem çevresi hem de geleceği hakkında olumlu düşünceler bulundurmaması umutsuzluk ile açıklanmaktadır (Akt. Yılmaz ve Dursun, 2014). Şimdi ve gelecek arasında herhangi bir ilişkinin kalmamış olması umutsuzluğu belirtmekteyken, yaşanması çok zor olan durumlar için beklentiye girilip karşılığının alınamaması da umutsuzluğa neden olabilmektedir (Corey, 2008). Beck tarafından ortaya konan bilişsel üçlüde bulunan, bireyin çevresi, kendisi ve geleceği ile alakalı negatif düşünceleri bulunması durumu ile tam anlamıyla örtüşmektedir (Dursun ve Yılmaz, 2014).

2.4 Akademik Erteleme

Toplumdaki her bireyin, yaşadıkları süre zarfında kararlar alması, sorumluluklar üstlenmesi ve yapması gereken görevleri vardır. Fakat farklı nedenlerden dolayı çoğu kişi gerçekleştirilmeyi düşündüğü faaliyetleri başka bir zamana bırakabilmekte ve bunun sonucunda erteleme davranışı sergileyebilmektedir. Literatür incelendiği zaman araştırmacıların erteleme davranışını farklı şekillerde tanımladıkları saptanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde de akademik erteleme davranışı, erteleme davranışından hareketle anlatılmaya çalışılmıştır.

2.4.1 Erteleme Davranışının Tanımı

Erteleme kavramı kentleşmeyle birlikte ortaya çıkan zaman yönetimi sorunu ile birlikte oldukça önemli bir kavram olarak insan yaşamında yerini almıştır. Artık insanlar gün içerisinde yapacakları her şeyi planlamak zorundadır; aksi halde günün

yoğunluğunda bazı işlerin ertelenmesiyle birlikte bireyde öfke, gerginlik, yetersizlik, suçluluk hisleri ortaya çıkarabilmektedir (Sarioğlu, 2011). Herhangi bir güçlkle karşılaşmadığı halde bitirilmesi gereken görevlerin ya da başlanması gereken işlerin ertelenmesi şeklinde deneyimlenen erteleme davranışının muhtemel ancak her zaman tahmin edilemeyen sonuçlarının olması, araştırmacıları bu konu üzerinde çalışmaya yöneltmiştir (Sirois, 2016). Bununla birlikte ilgili literatürde ertelemenin tam ve yeterli tanımı ile ilgili ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bu sebeple erteleme davranışının farklı tanımları bulunmaktadır.

Erteleme kelimesi, yapılacak ya da yapılması gereken bir işin daha sonraya bırakılması anlamında kullanılmaktadır. TDK güncel sözlükte ertelemek işi, “tecil, tehir, talik” anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2021). Latince ise pro ve cractinus kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Latince pro fiili ileri hareketi ifade ederken cractinus ise yarına ait olmak anlamına gelmektedir (Yıldız, 2017). Kavramın literatürdeki tanımı bir işe başlanması ya da işin sonlandırılmasının gönüllü olarak ileri bir zamana ya da tarihe ertelenmesi şeklindedir. Bireyler her ne kadar bir işi yapma konusunda istekli olsalar bile işin gereği olan davranışlarda bulunmayarak tutarsız bir durum sergilerler (Tanrıku, 2013). Ertelemeye bulunan insanlar kısa sürede ulaşabilecekleri ödülleri uzun sürede ulaşabilecek ödüllere göre daha çok tercih etmekte ve bu eğilimlerinin sonucunda da yapılması gereken işleri gerçekçi olmayan nedenlerle ileri bir tarihe bırakmaktadırlar (Kağan, 2009).

Steel (2002) yaptığı tanımda, kişinin herhangi bir zarar oluşmayacağını bilerek gönüllü olarak bir işi geciktirmesini erteleme olarak tanımlamıştır. Erteleme içerik olarak bilinçli biçimde ileriye bırakma olduğu için kişinin istemli ve kasıtlı olarak başarısını da ertelemesi anlamına gelmektedir. Farklı bir tanım ise Watson (2001) tarafından yapılmıştır. Bu tanımda erteleme, bir aktiviteyi gerçekleştirmek için

beklemek, beklenen ya da istenen zaman aralığı içerisinde o aktiviteyi gerçekleştirmek için kendini motive etme konusunda başarısız olmak şeklinde ifade edilmiştir.

Erteleme, kontrolü altındaki bir aktiviteden tamamen kaçınma ya da geciktirme eğilimi olarak tanımlanmıştır (Hensley, 2013). Ertelemeyi, bugün yapmamızda yarar olacak bir işi yarına bırakmak olarak tanımlayan Dryden (2000), erteleme için üç temel özelliği olduğuna vurgu yapmıştır. Bu özellikler ortada yapmamıza yarar bir iş olduğu, bu işi belirli bir süre içinde gerçekleştirmemizin önemli olduğu ve buna rağmen bu işin gelecekte bir başka zamana bırakıldığıdır. Dryden (2000), ayrıca erteleme için kendi içinde son ana kadar eyleme geçmemek, süre geçtikten sonra eyleme geçmek veya eyleme hiç geçmemek olarak farklı şekillerde sergilendiğini söylemiştir. Bu bilgilerden hareketle erteleme davranışının beraberinde pek çok istenmeyen sonuç getirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar kişisel ve akademik başarıları engellemekte ya da geciktirmektedir (Balkıs, 2006). Erteleme davranışı farklı araştırmacılar tarafından türlü şekillerde ifade edilmektedir. Tüm tanımlar ve açıklamalar erteleme davranışının planlanan veya yapılması beklenen bir işten kaçınma yönünde olduğunu göstermektedir. Erteleme davranışının kronikleşmemesi için kişi, kendini motive etme konusunda başarılı olmalıdır.

2.4.1.1 Erteleme Türleri

Literatür incelendiğinde, erteleme kavramını sınıflandırmak için pek çok farklılığın olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebi, aynı kavramı farklı araştırmacıların farklı şekilde isimlendirmesi ve ortaya yeni bir olgu koyma eğilimlerinin olmasıdır (Sarioğlu, 2011). Bu bağlamda da erteleme kavramını farklı boyutlarda ele alan araştırmacılar birçok erteleme türünden bahsetmişlerdir. Bunların başında da pasif ve aktif erteleme gelmektedir. Pasif erteleyiciler, hızlı karar verme konusunda yetersiz oldukları için erteleme eğilimi gösterip tamamlamaları gereken işi

bir türlü yapamazlarken, aktif erteleyiciler anında karar verme açısından bir sorun yaşamamalarına rağmen baskı altında çalışmayı tercih ettikleri için erteleme davranışı gösterirler (Chun ve Choi, 2005). Sonuç olarak, aynı derecede erteleme davranışı göstermelerine rağmen, aktif erteleyiciler en son anda bile olsa işlerini tamamlarlarken, pasif erteleyiciler görevlerini yerine getirememektedirler

Literatürde yer alan bir başka yaklaşımda ise erteleme davranışı; durumsal erteleme ve kişilik özelliği olarak erteleme şeklinde türlere ayrılmıştır. Kişilik özelliği olan erteleme, işlevsel olmayan, kronik, sürekli ve kompulsif erteleme şeklinde adlandırılmaktadır. Bu kavramla çeşitli görevleri yapmama, başlamayı geciktirme ya da erteleme gibi davranışları alışkanlık haline getirmek anlatılmaktadır. Durumsal ertelemeyse kişinin belli bir alanda görevlerini yapmamayı ya da geciktirmeyi alışkanlık haline getirmektir. Akademik erteleme, durumsal erteleme ile ilgili en fazla ve yaygın şekilde incelenen türdür (Sharma ve Kaur, 2011).

Bu çalışmanın temel çıkış noktalarından biri olan akademik erteleme bu kapsamda değerlendirildiğinde durumsal ertelemenin alt boyutu olarak düşünülebilir. Bunun yanında akademik ertelemeyi, ertelemenin farklı bir alt boyutu olduğunu savunan bir diğer çalışma da Ellis ve Knaus (1977) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada erteleme davranışı beş boyutta incelemiştir. Bunlar (Akt. Tanrikulu, 2013):

- a) Genel erteleme: Kişinin planlama ve zaman yönetimi konusunda yaşadığı sıkıntılardan dolayı günlük sorumluluklarını veya görevlerini yerine getirirken zorlanması.
- b) Karar vermeyi erteleme: Çelişkide kalınan herhangi bir konuda ya da durumda karar vermenin geciktirilmesi.
- c) Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme: Kişinin hem karar vermeyi erteleme hem de davranışsal erteleme eğiliminde olması.

- d) Nevrotik erteleme: Önemli ve ciddi konularda karar vermede erteleme eğilimi.
- e) Akademik erteleme: Sınavlara çalışmanın ya da ödevlerin son anda yapılması veya teslim edilmesidir.

Burada ifade edilen erteleme davranışlarına ilişkin alanyazın incelendiğinde erteleme davranışlarının iki temel grupta ele alındığı görülmektedir. Bunlardan birincisi; bireyin davranışlarına yerleşmiş, günlük işlerini yerine getiremediği ve devamlılık arz eden sürekli kararları erteleme davranışdır (Çakıcı, 2003). Diğer erteleme davranışısı ise belli alanlarda olan ve akademik ertelemenin de dahil olduğu davranışsal erteledir. Davranışsal boyutta akademik erteleme davranışı, öğrencilerin akademik yaşantılarıyla ilgili tamamlamaları gereken ödev ve sorumluluklarını geciktirmeleridir (Akdemir, 2013).

2.4.2 Akademik Ertelemenin Tanımı

Akademik erteleme, kişinin akademik görevlerini neredeyse son dakikaya kadar ertelemesi olarak tanımlanır. Farklı bir ifadeyle bireyin akademik anlamda yerine getirmek zorunda olduğu sorumlulukları, ödev veya projeleri son anda yetiştirmesidir (Tanrıkulu, 2013). Bir diğer tanımda akademik erteleme davranışı, öğrencinin tamamlama yeteneğine sahip olduğu ve yeterli bir gerekçe olmaksızın daha önceden yapmayı kabul ettiği ödevi yapması gereken tarihten daha sonraki bir tarihe alması olarak tanımlanabilir (Balkıs ve Duru, 2010).

Bu tanımlardan hareketle akademik erteleme için eğitim ile ilgili bütün sorumlulukların geciktirilme halidir denebilir. Öğrenciler sorumluluklardan kaçındıkları için ya da başarısız olacaklarına inandıkları için akademik erteleme davranışında bulunabilirler (Hensley, 2013).

1980'li yıllardan itibaren akademik erteleme davranışı araştırılmaya başlanmış ve günümüze kadar farklı yaklaşımlarla birçok tanımlama yapılmıştır. Bu süreçte

birtakım araştırmacılar ertelemeyi işlevsel yönleri ile incelerken bazı araştırmacılar da işlevsel olmayan yönlerini ön plana çıkarmışlardır (Steel ve Klingsieck, 2016). Akademik erteleme kapsamında ev ödevlerini, sınavlara hazırlanmayı, dönem sonu ödevlerini son ana kadar geciktirme olarak kendi arasında üç boyutta incelenebilmektedir (Milgram ve Tenne, 2000). Ayrıca akademik erteleme davranışı tüm öğrencilerde gözükabilen evrensel bir davranış sorunudur. Akademik erteleme davranışı her sınıf ve cinsiyetteki öğrencilerde görülebilir bir davranıştır. Yani kullanılması gereken zamanı gereksiz yere harcamak birçok öğrencinin yaşayabileceği bir sorundur.

Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70-80'i akademik erteleme davranışı sergilemektedir. Bunların ise aşağı yukarı %20'sinin erteleme davranışları bir sorunsal haline dönüşmüş durumdadır (Esteban ve Ramírez, 2014). Akademik erteleme davranışları çoğu öğrencinin başarısızlık korkusundan, mükemmeliyetçi beklentilerden ve okulla ilgili çabalarının önüne diğer yaşamsal olayların geçmesinden kaynaklanır (UNC, 2019). Bu sebeple öğrencilerin doğru telkinlerle sağlıklı bir ruhsal yapıya kavuşması oldukça önemlidir. Özellikle ebeveynlerin çocukluktan itibaren çocuklarına yükledikleri sorumluluklar ve başarı beklentisi öğrencilerin psikolojisini olumsuz etkileyebilmektedir.

Akademik erteleme kavramı ile ilgili dikkat edilmesi gereken nokta erteleme davranışının gerçekleşmesinde gereksiz ve mantıksız bir sebeple gerçekleşmesidir. Eğer öğrenci tarafında gerekçeli ve mantıklı bir sebepten ötürü geciktirme oluyorsa bu durum erteleme davranışı ile ilişkilendirilemez (Aydın ve Koçak, 2016). Bu sebeple erteleme davranışı ile ilişkilendirilen durumların incelenmesi yerinde olacaktır.

2.4.3 Akademik Ertelemenin Nedenleri

Yapılması planlanan bir işe başlama-devam ettirme-sonlandırma sırasındaki tutum ve davranışlar hayat boyu edinilen kazanımlara göre şekillenmektedir. Kimi araştırmacılar zamanı yeteri kadar kullanamamanın, erteleme davranışlarının meydana gelmesindeki en önemli ve en büyük faktör olarak değerlendirirken, kimi araştırmacılar da erteleme davranışının karmaşık bir olgu olduğunu ve zamanın yeteri kadar etkin kullanılması ile alakalı olmadığını ifade etmişlerdir (Ferrari, Doroszko ve Joseph, 2005). Akademik erteleme davranışının karmaşık bir süreç haline gelmesindeki temel sebep ise erteleme davranışını tetikleyen birçok nedenin birlikte yer almasıdır. Akademik ertelemenin nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Kağan, 2009; Bulut, 2014; Duru ve Balkıs 2014):

- Başarısız olma korkusu,
- Beklentilerin gerçeği yansıtmaması,
- Benlik saygısının düşük olması,
- Çalışma alışkanlığının kazanılmamış olması,
- Dikkat eksikliği,
- İrrasyonel düşüncelere sahip olma,
- Kaygı,
- Sorumluluk ve mükemmeliyetçilik gibi kişilik özellikleri,
- Verilen göreve yönelik rahatsızlık hissedilmesi,
- Yapılması gereken göreve ilişkin yetersizlik duygusu,
- Yeterli düzeyde motive olamama, ertelemenin nedenleri arasında gösterilmektedir.

Bu nedenler öğrencileri akademik görevlerini önem sırasına göre değil; kolaylık ve zorluk sıralamasına göre planlamasına yönelmektedir. En basit görevlere

daha fazla önem verilmesi akademik erteleme davranışının bir sonucudur denebilir (Uzun Özer, 2010). Bu durum ise en az önemli görevlerin yerine getirilmesi esnasında harcanan enerjinin daha az olmasıyla açıklanabilir.

Balkıs (2006)'a göre öğrencilerin plansız ve programsız çalışma alışkanlığının olması, işlerin yürütülmesinde karmaşıklığa ve sorunlara yol açabileceğinden erteleme davranışını arttırmaktadır. Başarının ön koşullarından olan plan ve program, işlerin ertelenmeden düzenli bir biçimde bitirilmesine katkıda bulunmaktadır. Zamanında yapılması gereken akademik görevler yerine getirilmediğinde stres oluşmaktadır. Stresin oluşumu ise bireylerin akademik görevleri yerine getirmesine engel olmaktadır, bu şekilde görevler yeniden ertelenmektedir. Yapılan çalışmaların ışığında göze çarpan en belirgin erteleme sebepleri şu şekilde özetlenmektedir; öğrencilerin zamanlarını etkin kullanamamaları, önceliklerini doğru belirleyememeleri ve etkili bir çalışma metotlarının bulunmaması. Başka sebepler incelendiğinde ise öğrencinin kişisel özellikleri ve hataları, bulunduğu sosyal ortam erteleme davranışlarını etkileyebilmektedir (Aydoğan ve Özbay, 2012). Burada yer verilen nedenleri birçok demografik, çevresel ve sosyal faktör etkilemektedir (Tanrıkulu, 2013).

Bireylerin hayatlarını olumsuz etkileyen erteleme davranışının nedenlerine bakıldığında genel olarak zihinsel veya fiziksel nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Ferrari, Doroszko ve Joseph, 2005). Fakat günümüzde bu erteleme nedenleri arasına yeni bir çevresel faktör eklenmeye başlanmıştır denebilir. Pandemi ile birlikte eğitimin uzaktan sürdürülmesi hem eğitim sistemini hem de öğrencileri doğrudan etkilemiştir. Yıllardır yüz yüze eğitime alışan öğrencilerin derse katılma, ders çalışma veya ödev hazırlama gibi birçok davranışı uzaktan eğitim ile birlikte değişmeye başlamıştır. Online sistem sayesinde öğrencilerin eş zamanlı olarak derse katılma zorunluluğu da ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu durum, sorumluluklarının

bilincinde olmayan öğrencileri akademik erteleme davranışına daha fazla sürükleyebilir.

2.4.4 Akademik Erteleme Döngüsü

Erteleme davranışını sergileyen insanların çoğu bu davranışı yaşamlarının çeşitli dönemlerinde yinelemektedirler (Burka ve Yuen, 2008). Ertelemenin sıklıkla yinelenmesine “erteleme döngüsü” adı verilir. Burka ve Yuen (2008)’in yedi aşamada açıkladığı erteleme döngüsü şu şekilde ifade edilmektedir (Akt. Akbay, 2009):

- Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım: Bu aşamada öğrenciler sistemli çalışarak başarılı olabileceklerine inanır. Çalışmaya başlarken yetersiz ve isteksiz hissetseler dahi bu durumu ciddiye almazlar.
- Derhal başlamalıyım: Göreve erken başlayamayacağını fark eden öğrenci bu kez daha kısa bir sürede bir şeyler yapma konusunda kendini yoğun kaygı ve baskı altında hissetmeye başlar.
- Ya başlamazsam? Bu aşamada öğrenci derse asla başlayamayacağını ve buna bağlı oluşabilecek olumsuz durumlar ile ilgili senaryoları düşünür.
- Hala zaman var: Bu aşamada öğrencinin geciktirme davranışına ilişkin suçluluğu ve gerginliği devam eder. Ancak işin zamanında tamamlanacağı konusundaki görüşleri de devam eder. Bu aşamadaki öğrenciler kendiliğinden gelecek bir rahatlık beklentisi içerisindedirler.
- Bende yolunda gitmeyen bir şey var: Öğrenciler bu kademedeki çevrelerinde görevlerini zamanında tamamlayanları gözlemleyerek aslında hatanın kendilerinde olduğunu fark eder, gerekli öz disipline ve zekâyâ sahip olmadıklarını düşünürler.
- Son seçim: Bu aşamada öğrenciler tamamlanması gereken görevin bırakılması veya kalan zamana rağmen görevi tamamlama düşüncesi arasında gidip

gelirler. Çünkü geriye kalan zamanda görevin tamamlanması konusunda gerekli enerjinin kendilerinde olup olmadığını sorgularlar.

- Bir daha asla ertelemeyeceğim: Son aşamada öğrenci, işleri bir daha ertelemeyeceğini söylemeye başlar. Görevi bitirdiğinde ya da yapmayı bıraktığında kendisini huzurlu hisseden öğrenci, bir daha böyle bir durumla karşılaşmamak adına daha planlı çalışacağına inanır. Fakat erteleme eğilimi olanlar, bu döngüyü sürekli yaşarlar.

Erteleme döngüsü yaşayan kişiler, kararlı bir şekilde verdikleri söze rağmen genellikle kendilerini yine bu döngünün içinde bulurlar (Çelik, 2014). Bu noktada da erteleme döngüsü içinde olan kişiler erteleme sonuçlarından kaçınmak için ellerinden geleni yaparlar ve ertelenen davranışı bir şekilde telafi etmek için fazlasıyla efor harcarlar. Erteleme davranışının ardından kişi bu davranışın sonuçlarından kaçmak için bir kişiyi ya da bir şeyi suçlayabilir (Farran, 2004). Sonuç olarak, erteleme davranışının döngüsü bireyin bu davranışı yeniden tekrarlamayacağına ilişkin kendisiyle anlaşmasıyla son bulur. Ancak erteleme yaşantısının tekrarlanma ihtimali çok yüksektir. Akademik görevler, iş hayatında yapılması gerekenler yani hayata karşı sorumluluklar ve ödevler dikkate alındığında erteleme davranışı, insan hayatını kötü anlamda etkileyebilmektedir. Erteleme davranışının tekrarlanması; birey üzerindeki stres ve kaygı seviyesini arttırarak hem iş hayatını hem de akademik hayatını olumsuz etkilemektedir (Owens ve Newbegin, 1997).

Erteleme davranışının oldukça kişisel bir durum olması ve birçok faktörden etkileniyor oluşu kavramın farklı boyutlarıyla detaylı olarak incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır ve bu sebeple birçok araştırmacı erteleme davranışına ilişkin kuramlar geliştirmiştir. Çalışmanın devamında bu kuramlar incelenmeye çalışılmıştır.

2.4.5 Akademik Ertelemenin Sonuçları

Erteleme ve akademik erteleme eğilimi, yeni bir eğilim değildir fakat geçmişte de üzerinde durulmuş bir konu olmasına karşın son yıllarda daha sık ele alınan bir sorun haline gelmiştir (Abbasi ve Alghamdi, 2015). Akademik erteleme eğiliminde olan öğrenciler zamanı doğru yönetememekte ve öncelikler, amaçlar ve hedefler konusunda belirsizlikler yaşamaktadırlar. Buna bağlı olarak da zamanında harekete geçilmemekte ve ihmalkarlık yapılmaktadır.

Başarısızlık korkusu yüksek öğrenciler, akademik olarak kendilerini daha yetersiz görmektedirler. Ya da tersinden akademik özyeterliliği düşük öğrenciler daha fazla başarısızlık korkusu yaşamaktadır. Aslında bu durum birbirini doğuran kısır bir döngü olarak da düşünülebilir. (Aydoğan, 2008). Yaşanan bu kısır döngü öğrencilerin; stres, korku, kaygı, olumsuz benlik algısı, yetersizlik düşüncesi, öz güven eksikliği gibi sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Özellikle stres erteleme davranışının en genel sonuçlarından biridir (Shanahan ve Neufeld, 2010). Bu sonuçların yanında literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme davranışının genel sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Moon ve Illingworth, 2005; Van Eerde, 2003):

- Yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediğini,
- Mükemmeliyetçiliği, kaygıyı ve depresyonu artırdığını,
- Dürtü kontrolünü kullanırsız duruma getirdiğini,
- Özgüveni ve benlik kaygısını düşürdüğünü belirtmektedir

Yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin akademik çalışmalarında, sürenin uzamasından ve etkisiz davranışlarının sonuçlarından dolayı üzüntü yaşadıkları belirlenmiştir (Özer ve Altın, 2011). Bu durum, yukarıdaki bilgilere ek olarak; ruhsal ve fiziksel sağlığı etkileyen, özel hayatta kontrolsüzlüğe sebep olan, olumsuz duygulanımla karakterize olan, stres

reaksiyonlarını artıran, öğrencilerin görevle alakalı iradelerini ve sorumluluklarını olumsuz etkileyen birçok farklı olumsuz sonuçta doğurmaktadır (Çakıcı, 2003). Buna karşın erteleme eğilimindeki bazı kişilerde ise zaman baskısı altında daha iyi çalıştıklarını ileri sürebilmektedir (Balkıs vd., 2006). Çünkü bazı stres türlerinin performansı arttırdığı bilinmektedir (Hanson, 2013). Bu araştırmalar doğrultusunda erteleme davranışlarının bazı kişilerde olumsuz bazı kişilerde ise olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilebilir.

Akademik erteleme davranışının bazı sebepleri aynı zamanda sonuçları olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu durum erteleme davranışlarının kırılmayan bir döngü olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencileri akademik anlamda kısırlaştıran bu döngünün ortadan kaldırılabilmesi adına, üniversiteyi kazanan öğrencilere, akademik uyumlarını kolaylaştıracak çeşitli oryantasyon faaliyetleri düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini azaltmayı ve akademik gelişimlerini artırmayı hedefleyen psikolojik danışmanlık hizmetleri verilebilir. Akademik erteleme davranışının erteleme davranışlarından hareketle geliştiği dikkate alındığında üniversite öncesi dönemde de tespit edilen erteleme davranışlarının çözümü için çalışmalar önemlidir. Özellikle etkili zaman yönetimi, problem çözme ve stres yönetimi gibi beceriler üniversite öncesi eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılırsa gelecekte akademik erteleme davranışları daha az görülecektir.

2.4.6 Erteleme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Erteleme davranışının sergilenme nedenlerine bakıldığında birçok farklı neden yer almaktadır. Bundan dolayı ertelemeyi tek boyutla açıklayabilmek oldukça zor olacağı gibi kavramı anlamlandırmada da eksiklik olacaktır. Ayrıca yapılan çalışmalara da bakıldığında erteleme davranışı farklı şekillerde ve farklı kuramlar açısından açıklandığı görülmektedir. Bu bölümde de erteleme kavramını açıklayan

belli başlı kuramlara yer verilerek açıklamalar yapılacaktır.

2.4.6.1 Psikoanalitik Kuram

Psikoloji ile ilgili pek çok konuda olduğu gibi benzer şekilde erteleme davranışı için de ilk kuramsal açıklamalara psikoanalitik kuramda rastlanmaktadır. Freud'a göre kaygı, bireyi rahatsız eden ve bastırılmış olan bilinçdışı materyaller aracılığıyla egoya gönderilen bir uyarı işaretidir. Ego bu sayede kaygıyı fark ederek azaltmaya yönelik savunma mekanizmaları kurgulamaya başlamaktadır (Şahin, 2008). Bireylerden yapılması istenen görevlerin aslında egoyu tehdit edici özelliğinin olduğu ve rahatsız endişelerden kurtulmak adına kaçınmanın yani erteleme davranışının bir savunma mekanizması olduğu öne sürülmektedir (Yurdakul, 2017). Bu bağlamda öğrencilerin akademik erteleme davranışı kaygılarından uzaklaşmak adına bir savunma mekanizması şeklinde kullandığını söyleyebiliriz.

Konuyla ilgili olarak farklı bir yaklaşım da Gençtan (2012) tarafından ortaya atılmıştır. Gençtan (2012) ertelemeye ilgili duygu ve düşünceler bireylerin yetersizlikleriyle veya gerçekleriyle yüzleşmesini geciktirdiğini belirtmektedir. Olumsuz duygularla yüzleşmenin gecikmesi kısa dönemde birey açısından bir kurtuluş olarak görülse de uzun dönemli bakıldığında bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Gençtan, 2012).

2.4.6.2 Psikodinamik Kuram

Psikodinamik yaklaşım erteleme davranışının kökenlerine dikkat çekmektedir ve erken çocukluk dönemi bu yaklaşım kapsamında oldukça önemlidir. Bu kurama göre, erteleme davranışı bireylerin çocukluk çağında yaşamış olduğu travmatik olaylara dayandırılmaktadır ve erteleme davranışının meydana gelmesinde çocuk yetiştirilmenin gelişimiyle bağlantılı olan hatalı anne baba davranışlarının önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Kağan, 2010). Erteleme davranışının akademik

boyutta meydana gelmesinde ailelerin çocuklarından akademik alanda fazla beklentide bulunması ve bu durumu anne baba sevgisine bağlamaları etkili olmaktadır. Bu fikir doğrultusunda yetiştirilen çocuklar, başarısızlık anlarında kaygılanır, işlerini halletmek yerine egolarına teslim olurlar ve erteleme davranışında bulunurlar (Yüce, 2016).

Balkıs ve Duru (2007) erteleme davranışının, ailelerin çocukları için gerçeklikten uzak amaçlar oluşturması, çocuğun başarı için aşırı zorlanması ve koşullu sevgi vermesi gibi hatalı davranışlarından kaynaklandığını söylemektedir. Psikodinamik yaklaşımcılara göre farklı açılardan ele alınan erteleme davranışında ortak nokta, erteleme davranışın geçmiş zamana dayanıyor olmasıdır. Çocukluk döneminde yaşanan sevilen birinin kaybı, yaşadığı çevrenin değişmesi gibi travmatik ve dramatik olaylar bireyin erteleme davranışını göstermesine neden olabilir (Balkıs ve Duru, 2007).

2.4.6.3 Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım ertelemeyi; motivasyon, ödül ve ceza kavramları çerçevesinde açıklamaktadır. Ayrıca davranışçı yaklaşıma göre erteleme davranışına başvuran bireyler, daha önce erteleme yaptıkları zaman olumlu sonuçlarla karşılaşmışlardır ve ortaya çıkan sonuç erteleme davranışını pekiştirmiştir (Kandemir, 2010). Bu bağlamda erteleme davranışı üzerinde geçmiş tecrübelerin ve alınan pekiştireçlerin yani motive eden faktörlerin etkili olduğu görülmektedir.

Davranışçı yaklaşım bu şekli ile akademik erteleme davranışlarını açıklamak adına oldukça faydalı bir kuramdır. Çünkü literatürde akademik ertelemeyi zaman yönetimi veya tembelliği de içeren bir motivasyon sorunu olarak gören çalışmalar mevcuttur (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995 akt. Oran, 2016). Briody (1980)'ye göre öğrenciler akademik görevlerini yerine getirirken, motivasyon eksikliğinden

dolayı erteleme davranışına yönelmektedirler. Üstlenilen görevi bitirmeye çalışmak yerine daha çok motive eden farklı ve cazip faaliyetler bulma eğiliminin sonucunda erteleme davranışının ortaya çıktığı görülmektedir (Kağan, 2010).

2.4.6.4 Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel yaklaşıma göre erteleme eğilimine neden olan davranışlar ve duygular üzerinde kişilerin çevresi ekilidir. Fakat güçlü bilişleri olan kişilerin bilişlerinin arabulucu rolü vardır. Bilişsel davranışsal kuramlar gündelik hayatta bireyin önceden sahip olduğu bilişsel yorumunun bireyin yaşantılarının büyük bir kısmına daha çok etkili olduğunu ileri sürer. Bilişsel davranışçı kurama göre insanların önceden öğrendiği, bilişler ve bilişsel süreçler bireyin yaptığı davranışları ve düşüncelerini etkiler (Toker, 2014). Erteleme konusunda bireyler on bir adım basamağı takip ederler ve bu basamaklar da şunlardır (Bozanoğlu, 2005):

- Ertelemeci kişiler görevlerini genelde yapmayı isterler.
- Verilen görevi yapmak için verdikleri kararlarında kesindirler.
- Görevi yersiz bir biçimde ertelerler.
- Ertelemenin kendilerine bir fayda etmediğini fark etmezler.
- Görevlerini ertelemeye süreklilik gösterirler.
- Kendilerine görevleri erteledikleri için kızgındırlar.
- Erteleme konusunda ısrar ederler.
- Görev ve sorumluluklarını son teslim etme zamanına yakın bir tarihte bitirmek için uğraşırlar.
- Erteledikleri için olumsuz duygular yaşar ve bundan dolayı rahatsız olurlar.
- İşlerini bir daha ertelemeyeceklerine dair kendi kendilerine söz verir; fakat sözlerini tutamazlar.
- Tekrar tekrar erteleme davranışına devam ederler.

Konuya ilişkin Düşmez (2013) tarafından bilişsel davranışçı yaklaşım temel alınarak hazırlanan çalışmada, akademik ertelemeyi önleme eğitim programının üniversiteli öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde akademik erteleme davranışlarının azaltılmasına yönelik geliştirilen bilişsel duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme eğitim programının akademik erteleme davranışları üzerinde azaltıcı yani pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5 Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde akademik motivasyon, akademik erteleme ve akademik umutsuzluk ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.5.1 Akademik Motivasyon ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.5.1.1 Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ertem (2006) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde öğrencilerin kimya dersindeki motivasyon düzeyi ve motivasyon türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Balıkesir ilinde bulunan Ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen araştırma sonunda kimya dersi alan öğrencilerin motivasyonları ile akademik başarı ve tutum arasında bir ilişkinin olmadığı; akademik başarı düzeyi ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akbay ve Gizir (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerin cinsiyetine, akademik özyeterlik inancına, akademik yüklenme stillerine ve akademik motivasyonuna göre akademik erteleme davranışları incelenmiştir. Çalışmaya Mersin Üniversitesi'nde 763 öğrenci dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında akademik yüklenme stillerinin, akademik özyeterliklerinin ve akademik motivasyonlarının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde etkilediği

görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerde akademik özyeterlik inancının akademik erteleme eğilimlerine bir etkisi olmazken, kız öğrenci grubu içerisinde akademik yüklenme stillerinin ve akademik motivasyonlarının akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Yazıcı ve Altun (2013) tarafından yapılan çalışmada içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmaya Trabzon'daki Karadeniz Teknik Üniversite'sinden ve farklı bölümlerden 522 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmazken, içsel motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, üniversitede eğitimlerine devam eden öğrencilerin genel akademik başarıları üzerinde daha çok içsel kaynakların etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Küçükosmanoğlu (2015) tarafından Konya'da yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının motivasyonun bir alt boyutu olan motivasyonsuzluk düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda erkek öğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına oranla yüksek olduğu bulunmuştur.

Şeker (2016) Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi Müzik bölümleri özelinde gerçekleştirdiği çalışmada eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ve akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, ilmiştir. Belirtilen değişkenlerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelendiği çalışmanın

sonucunda ise öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterliğin cinsiyet ve sınıfa göre farklılık göstermediği fakat öğrencilerin orta derecede akademik motivasyon ve akademik öz yeterlik düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Aktaş (2017), öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Gümüşhane Üniversitesi ilahiyat fakültesinden toplam 345 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2.5.1.2 Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Clark ve Schroth (2010) tarafından Nepal’de MID-WEST Üniversitesinden 451 birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, kişilik ve akademik motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada üniversite okumaya dışsal sebeplerle giden öğrencilerin dışsal motivasyon türüne bağlı olarak içe dönük, anlaşması kolay, dikkatli ve sınırlı olma eğilimi gösterdikleri, motivasyonsuz olan öğrencilerin ise anlaşması zor ve özensiz olma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Frederick (2009) tarafından Amerika Williamsville High School’da 151 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, akademik motivasyonsuzluğun ve akademik motivasyonun potansiyel yordayıcı değişkenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Motivasyona ilişkin alan yazın incelemesi sonucunda, dört yordayıcı değişken seçilmiştir: okul bölgesi, cinsiyet, sınıf seviyesi ve algılanan ebeveyn beklentileri. Araştırma sonucunda, bu değişkenlerin akademik motivasyonsuzluğun %5’ini yordadığı görülmüş, ancak elde edilen bulgunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Goodman ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ve hedefleri araştırılmıştır. Çalışmaya Güney

Afrika'dan 254 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir ve öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, hedeflerine ulaşmak adına gösterdikleri çaba ile yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca içsel motivasyonun gösterilen çabaya kıyasla akademik başarıyı yordamada en önemli değişken olduğu anlaşılmıştır. Fakat, akademik başarı üzerinde dışsal motivasyonun belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Lepper ve diğerleri (2004) içsel ve dışsal motivasyondaki yaş farklılıklarını ve etnik olarak farklı bireylerden oluşan bir grupta bu farklılıkların akademik çıktılarla ilişkisini araştırmıştır. Japonya'da yer alan ilkokul ve ortaokulda 1212 öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarında öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, 3. sınıftan 8. sınıfa doğru öğrencilerin içsel motivasyonunda anlamlı bir doğrusal düşüş gözlenmiş ve her seviyede öğrencilerin sınıfları ve test sonuçlarıyla olumlu bir ilişkisi olduğunu kanıtlanmıştır.

Mo (2011) tarafından Amerika'da Purdue Üniversitesinden 71 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, içsel motivasyon kaynağı olarak görülen isteğe bağlı online (çevrimiçi) quizler (sınavların) ile dışsal motivasyon kaynağı olarak görülen zorunlu sınıf içi quizlerin (sınavların) sınıf performansına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyon kaynağının, dışsal motivasyon kaynağına göre öğrenciler açısından sınıf performansına etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Otis ve diğerleri (2005) tarafından Kanada Ottawa'da bir Katolik lisesinden seçilen 646 kişi ile gerçekleştirilen araştırmada, ortaokuldan liseye geçiş sürecinde okulu terk etme, devamsızlık, ödev yapma sıklığı gibi motivasyonel değişimlerin etkisiyle içsel ve dışsal motivasyonda meydana gelen değişiklikler incelemiştir. Araştırma sonuçları, 8. sınıftan 10. sınıfa geçiş sürecinde öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonunda düzenli bir düşüş olduğunu göstermiştir. Ayrıca, dışsal düzenleme ve

içsel motivasyonlarında düşüş yaşayan öğrencilerin eğitime daha az uyum sağladıkları ve geçiş sürecinin sonrasında tanımlanmış motivasyona sahip oldukları gözlenmiştir.

Shaaban ve Gaith (2000) tarafından American University of Beirut'ta yapılan çalışmada 180 öğrencinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi ve dil öğrenme motivasyonları incelenmiştir. Çalışmada araçsal motivasyon, birleştirici motivasyon, çaba, değer, beklenti ve yetenek algısı olmak üzere altı motivasyon yapısını incelemiştir. Wen'in Motivasyon Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada, kızların lehine olan çaba ve değer algılarının dışında, kız ve erkek öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Genel olarak bakıldığında, çabanın dışında toplam motivasyon ile yabancı dil öğrenimi arasında ilişki kurulamamıştır.

Walker ve diğerleri (2006) tarafından Ottawa'da 191 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin değişebilen motivasyon özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öz yeterlik, içsel motivasyon ve akademik motivasyon tanımlamasının her birinin anlamlı bilişsel yoğunluğun yordanmasına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Sadece dışsal motivasyonun düşük bilişsel yoğunluğu yordadığı tespit edilmiştir.

2.5.2 Akademik Umutsuzluk ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.5.2.1 Akademik Umutsuzluk ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerindeki bilişsel çarpıtma seviyeleriyle problem çözme ve umutsuzluk seviyeleri arasında bulunan ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden 282 öğrenci katılmıştır fakat 251 öğrencinin verisi işleme alınmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde hedeflere yönelik ortaya konan ölçekler aracılığıyla, erkek

öğrencilerdeki umutsuzluğun ortalama puanının kız öğrencilerdekinden daha yüksek olduğu, öğrencilerdeki sosyoekonomik düzey yükseldikçe umutsuzluklarında azalma meydana geldiği belirtilmiştir.

Akpınar (2013) tarafından yapılan çalışmada; umut ve benlik saygısının geliştirilmesine yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerine, intihar olasılıklarına ve benlik saygılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma Adana'da ailesinin yanında ve yetiştirme yurdunda kalan iki ayrı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Araştırmaya 15-18 yaş arasında toplam 30 ergen dahil edilmiştir. Yürütülen çalışmada haftada 2 kez toplamda 8 hafta süren grup eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış eğitimin umutsuzluk düzeyleri ile intihar etme olasılıklarını düşürdüğü ve benlik saygısının arttığı gözlemlenmiştir.

Ceyhan (2004) tarafından ortaöğretim branş öğretmenliği yüksek lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları ile yapılan çalışmada umutsuzluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesinden katılan 71 öğretmen adayına anket uygulamıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının genellikle umutsuzluk seviyelerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Fakat bazı öğretmen adaylarının da aksine yüksek düzeyde umutsuz bir hayat sürdüğünü belirtmiştir. Araştırmada mezun olduktan sonra öğretmenlikle alakalı bir iş bulamayacağı kaygısı olanların daha yüksek umutsuzluk seviyesine sahip oldukları ortaya konmuştur.

Gerede (2002) çalışmasında ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini etkileyen değişkenleri analiz etmişlerdir. Araştırmaya Eskişehir il merkezinden 8 ilköğretim okulunun 5. sınıfına devam eden 439 öğrenci dahil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, öğrenci yaşamındaki travmatik

hadiselerin yoğunluğu ve baba tutumunun umutsuzluk düzeylerini etkilemediği anlaşılmıştır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne tutumu, anne baba eğitim düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çalışma durumları ile öğrenci umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir

Özmen ve diğerleri (2008) tarafından Türkiye’de yapılan çalışmada kentlerde yaşayan lise öğrencilerinin umutsuzluk düzeyinin belirlenmesi ve umutsuzluk düzeyinin benlik saygısı, sosyodemografik değişkenler ve depresyon ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 14-19 yaş aralığındaki 1185 lise 1. sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde kentlerde yaşayan lise öğrencilerinin geleceğe umutla baktıklarını; ama umutsuzluk yaşayanların sayısının da yadsınamayacak kadar çok olduğu ve sosyal-ekonomik açıdan zayıf ailelerin çocuklarının ise daha umutsuz olduğu görülmüştür.

Saraç (2015), Ahi Evran Üniversitesi’ndeki son sınıf öğrencilerinin gelecek kaygısı ve umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Çalışmaya 4 yıllık eğitim veren fakültelerin 4. sınıflarında öğrenim gören 2489 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ise umutsuzluk düzeyinin; akademik başarı, cinsiyet, gelir düzeyi ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada bir grup eğitim fakültesi öğrencisinin umutsuzluklarının seviyesini ortaya çıkarmak ve öğrencilerindeki umutsuzluğun sınıf seviyelerine, cinsiyetlerine, okudukları anabilim dalına, yaşadıkları yere, algıladıkları gelir seviyelerine, babalarının ve annelerinin eğitim seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği okuyan 397 öğrenci üzerinden yapılan bu çalışma neticesinde; öğrencilerdeki umutsuzluğun düşük düzeyde olmasına karşın, birtakım öğrencinin ciddi biçimde umutsuz olduğu, okudukları anabilim dalına,

yaşadıkları yere ve algıladıkları gelir seviyelerine göre öğrencilerdeki umutsuzluğun birbirlerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur.

Sözlü ve Serin (2019) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada umutsuzluk, olumlu ve olumsuz otomatik düşünceler ve farklı değişkenler incelenmiştir. KKTC Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, Güzelyurt ve Lefke bölgelerindeki liselerde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin olumlu ve olumsuz otomatik düşüncelerinin yalnızlık ve umutsuzluk durumları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Tümkiye (2005) yaptığı çalışmada, Adana'da ailesiyle birlikte veya yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Çalışmaya 15-18 yaş aralığındaki ailesi ile kalan 223 ve yetiştirme yurdunda kalan 71 yani toplam 294 ergen dahil edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde ise yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin umutsuzluk düzeyleri çok fazla olduğu sonucunu elde edilmiştir.

Uçaner ve Özçelik (2010) tarafından Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencileri ile yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada, Beck umutsuzluk ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin gelecekle ilgili duyguları ve beklentileri, motivasyon kaybı ve umut alt boyutlarıyla ilgili alakalı istatistikler incelendiğinde öğrencilerdeki motivasyon seviyesinin yüksek, geleceğe ilişkin duygu ve beklenti seviyelerininse düşük olduğunu bulmuştur. Öte yandan umutsuzluk halinin alt boyutlarına bakıldığında, kız öğrencilerde gelecekleriyle alakalı duygu ve beklentide, erkek öğrencilerdeyse motivasyon kaybı ve umut alt boyutlarında bu hisleri daha çok yaşadıklarına şahit olunmuştur.

Uçaroğlu (2013) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinde etkisini okul, cinsiyet ve yaş faktörlerine göre travmatik olayların anksiyete ve umutsuzluk düzeyi üzerindeki araştırma ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Haliç Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde eğitim gören 150 gönüllü katılmıştır. Araştırma örneklemini %61,3 kadın, %38,7 erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre anksiyete ve umutsuzluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üngüren ve Ehtiyar (2009) turizm bölümünde eğitim gören 166 Türk ve 115 Alman toplamda 281 üniversite öğrencisinin umutsuzluk seviyesini saptayarak bir karşılaştırma yapmıştır. Umutsuzluk seviyelerinin farklı değerkenler açısından değerip değermediğinin bulunmasını hedefleyen çalışmada; Türklerin ve Almanların umutsuzluğuna etki eden ortak değerkenin aldıkları eğitimden memnun olma dereceleri olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu da Türklerin umutsuzluk seviyesini Alman öğrencilere göre daha fazla arttıran faktörlerin okuldaki başarı durumu, ailenin gelir durumu, cinsiyet, okul arkadaş ilişkisi olduğu yönündedir.

2.5.2.2 Akademik Umutsuzluk ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Shorey ve diğerleri (2003) tarafından ABD'de yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan aile tutumları, umut düzeyleri, bağlanma stilleri ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekteşirmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde kadın öğrencilerin umut seviyelerine yönelik motivasyon alt boyut puanları erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Delisle ve Holden (2009) tarafından Kanada, Queen's Üniversitesi öğrencilerinde umutsuzluk, depresyon ve ruh acısı arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya toplamda 587 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde ise ruh acısının, depresyon ve umutsuzlukla ilişkili

olduğu bulunmuştur.

Kallberg (2016) tarafından yapılan çalışmada Stockholm Üniversitesinden öğrencilerin umut ve umutsuzlukla ilgili düşünceleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin bakış açılarını yakalamaya çalışmak için, yarı yapılandırılmış iki odak grup görüşmesi planlanmıştır. 15 ve 16 yaşlarında toplam 7 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kendilerinin kolayca üstesinden gelemeyecekleri ciddi öğrenme engellerinin olabileceği ve bu engellerin umut düzeyini düşürdüğü, öğrencilerin gelecek planları ile ilgili düşüncelerinin de umut düzeylerini etkilediği, derslerden alınan yüksek notların ise umutlarını arttırdığı belirtilmiştir.

2.5.3 Akademik Erteleme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.5.3.1 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akdoğan ve Deniz (2013) tarafından Konya’da yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile farklı depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya Necmettin Erbakan Üniversitesinden toplamda 129 erkek, 441 kız toplamda 570 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise akademik erteleme davranışıyla depresyon, stres ve anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bulut ve Ocak (2017) tarafından öğretmen adaylarına yapılan çalışmada, akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler incelenmiştir. Afyon ilinden 411 öğretmen adayı üniversite öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında öğrencinin sorumsuzluğunun, öğretmene ilişkin olumsuz tutumun, akademik mükemmeliyetçiliğin ve akademik görev niteliğinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Çakır ve diğerleri (2014) tarafından Bursa'da lise öğrencileri ile yapılan çalışmada cinsiyet, okul tükenmişliği ve öğrenme stilleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmaya 241 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin %13,3'ü 2. sınıf, %14,1'i 3. sınıf ve %72,6'sı 4. sınıftır. Elde edilen bulgular doğrultusunda akademik erteleme eğilimi, aktif olmayan öğrenme stili ve okul tükenmişliğinin faktörleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu; öğrenme stilleri, ders tükenmişliği ve aileden kaynaklanan tükenmişliğin akademik erteleme davranışını ciddi ölçüde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çetin ve Ceyhan (2017) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, akademik başarı, sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç ve öz düzenleme ile akademik erteleme davranışlarının ilişkisi incelenmiştir. Eskişehir ilinden toplam 1718 resmi lise öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada; akademik erteleme davranışı ile yaş ve sürekli kaygı arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında öz düzenleme ve not ortalamasıyla akademik ertelemenin arasında negatif yönde ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Hussain ve Sultan (2010) Pakistanlı öğrencilerin akademik erteleme olası nedenlerini ve erteleme davranışının öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya University of Bahawalpur'dan 500 yükseköğretim öğrencisi ve 40 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin sağlık problemleri, sosyal problemler, ilgi ve motivasyon eksikliği, tembellik, eğitimcilerle karşı olumsuz tutum, eğitim kurumundaki rehberlik hizmeti eksikliği, eğitimcilerden alınan olumsuz geri bildirim, koordinasyon eksikliği, zaman yönetimi ile ilgili duyulan stres, akranlarıyla eğlenme ve iletişime zaman ayırma isteği gibi sebeplerden dolayı erteleme davranışına başvurdukları bulmuştur.

Özer (2005) tarafından Ankara’da gerçekleştirilen araştırmada akademik erteleme davranışının yaygınlığı, nedenleri, cinsiyet farkı ve akademik başarı ile ilişkisi ele alınmıştır. Araştırmaya Gazi Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden, 784 yükseköğretim öğrencisi dahil edilmiştir ve araştırma sonuçları incelendiğinde %52 gibi ciddi bir kesimin akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmüştür. Bulgular erkek bireylerin, kız bireylere göre daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri ve bu davranışın en sık sergilendiği alanların ise akademik alanlar olduğunu belirlenmiştir.

Tanrıkulu (2013) tarafından İzmir’de yapılan çalışmada Konak İlçesi’nde bulunan Anadolu Lisesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 420 ortaöğretim öğrencisi dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda annesi yüksekokul ve üstünde öğrenim gören ergenlerin, annesi ortaokul, lise ve dengi okullardan mezun olan ergenlere göre daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği belirtilmiştir.

Uzun (2009) yaptığı çalışmasında Ankara’daki lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışının sıklığı, nedenlerini ve öğrencilerin umut düzeylerinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Ankara’da bir devlet lisesinden 223 öğrenci dahil edilmiştir ve araştırma sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun akademik konuları genellikle ertelediklerini gösterirken, akademik erteleme davranışının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Düşmez ve Yayı (2016) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada ergen öğrencilerin akademik erteleme davranışları, akademik başarıları, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya Giresun’da üç ayrı okuldan 309 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin kız

öğrencilerden, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de 9. 10. ve 11. Sınıflardan daha yüksek akademik erteleme puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2011), tarafından ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya Düzce’de bulunan dört farklı liseden toplamda 380 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin psikolojik belirtileriyle akademik erteleme davranışları arasında pozitif; sosyal destek algıları ile akademik erteleme davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir.

Yiğit ve Dilmaç (2011) ortaöğretimde öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile sahip oldukları insani değerler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Konya il merkezinden farklı liselerde okuyan toplam 633 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla insani değerleri arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

2.5.3.2 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Charlebois (2007) tarafından Amerika’da yapılan çalışmada akademik erteleme davranışının temelleri araştırılmıştır. Çalışmada Boston Üniversitesinden 137 öğrenci ile online anket yapılmıştır ve akademik erteleme ölçeği kullanmıştır. Ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin, akademik görev ve sorumluluklarının başlangıcında, düşük puan alan öğrencilere oranla daha az erteleme davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Bir diğer araştırma bulgusuna göre akademik erteleme davranışında yaş faktörünün önemli olduğu ve yaşı artan öğrencilerin giderek daha fazla erteleme davranışı sergilediklerini tespit edilmiştir.

Khan ve diğerleri (2014) tarafından Hindistan’da yapılan çalışmada akademik erteleme davranışı çeşitli demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmada Delhi’de yer alan üniversite öğrencileri ile meslek yüksek okulu öğrencilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise meslek yüksek okulu öğrencilerinin üniversite öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme gösterdikleri görülmüştür.

Shih (2017) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin akademik erteleme, zaman yönetimi ve mükemmeliyetçilik ile ilgili faktörleri araştırılmıştır. Çalışmaya toplamda 405 8. sınıf Tayvanlı ergen öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde ise akademik erteleme ve mükemmeliyetçilik davranışlarının zaman yönetiminde etkilediği görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle akademik erteleme ve mükemmeliyetçilik davranışları zaman yönetimini negatif yönde etkilemektedir.

Custer (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınav kaygısı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Amerika’da ön lisans düzeyinde eğitim gören 202 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde sınav kaygısı ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönde fakat düşük düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir. Ek olarak sınav kaygısının akademik erteleme davranışlarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sınav kaygısı arttıkça akademik erteleme davranışlarının da arttığı bulgulanmıştır.

Motie, Heidari ve Sadeghi (2012) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerindeki öz-düzenleyici öğrenmenin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İran’da gerçekleştirilen çalışmaya 121 kız ve 129 erkek toplamda 250 birinci sınıf lise öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öz-düzenleyici stratejilerin akademik erteleme davranışlarında anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür. Ek olarak çalışmada hem dışsal hem de içsel güdülenmenin akademik erteleme davranışlarını azalttığı belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle güdülenme seviyesi arttıkça yani öğrencilerin derse yönelik motivasyonu

arttıkça akademik erteleme davranışlarının da azaldığı söylenebilmektedir.

Tan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Singapur'da yapılan çalışmaya toplamda 226 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin akademik erteleme ile negatif yönde ilişkili olduğu, aynı zamanda akademik ertelemenin de negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Özetle ifade etmek gerekirse öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik arttıkça akademik erteleme davranışı azalmaktadır.

Bölüm 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin istatistiksel analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve umutsuzluk düzeylerinin öğrencilerin akademik erteleme tutumuna olan etkisinin ve akademik motivasyon akademik umutsuzluk ve akademik erteleme düzeylerinin birbiri arasındaki ilişkisinin araştırılması ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve pandemi sürecindeki alışkanlıklarının akademik motivasyon, akademik umutsuzluk ve akademik erteleme tutumlarına göre farklılık gösterme durumlarının incelenmesi betimsel tarama modeli yaklaşımına göre yapılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, KKTC'de Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Türkçe Lisans Programı, Okul Öncesi Öğretmenliği Türkçe Lisans Programı ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Özel Eğitim Öğretmenliği Türkçe Lisans Programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem, üniversite öğrencilerine kolaylıkla

ulaşılabilmesi için seçkisiz olmayan örneklem türlerinden uygun örnekleme kullanılarak elde edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Buna göre araştırmada yer alma koşullarını sağlayan 261 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklem grubuna dahil edilmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

İlk olarak ölçeklerin, üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na etik uygunluk belgesi almak için başvurulmuş ve onay alınmıştır. Daha sonra ölçeme araçlarını ve etik kuruldan alınan belgeyi de eke koyarak ilgili fakültenin dekanlığına ne zaman, kimlerden, hangi bölüm ve programlardan ne kadar veri toplanacağını dilekçe ile başvurularak veri toplama izni istenmiştir. Veri toplama izni alındıktan sonra ise ilgili bölüm başkanlığı ile veri toplama süreci koordine edilmiştir. İnternet ortamında online anket sitesi kullanılarak Bilgilendirilmiş onam formu ile belirtilen örneklem grubunun katılımları bağlamında rızaları alınmıştır. Onam formunda ise gönüllülük esasına, gizlilik esasına vurgu yapılarak katılımcılar isterlerse çalışmanın her hangi bir aşamasında çalışmadan vazgeçebilecekleri de belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları "Akademik Motivasyon Ölçeği", "Akademik Umutsuzluk Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu" ve "Pandemi Süreci Davranış ve Tutumu Formu" dur. Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi veren Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, bölümü ve gelir durumu ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.3.2 Pandemi Süreci Tutum Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda pandemi sürecinde davranış ve tutumları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerine pandemi sürecinde Covid 19 hastalığına yakanlanma durumuna, Birinci derecede Covid-19'a yakalanma durumuna, Akrabalardan birisinin Covid 19 sebebiyle vefat etme durumuna ve Pandemi sürecindeki tutumlarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.3 Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand vd. (1992) Kanada'da yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin akademiye yönelik motivasyon düzeylerini tespit etmişlerdir. Ölçeğin "Academic Motivation Scale (AMS)" olarak bilinen İngilizce formunun yanı sıra "Echelle de Motivation en Education (EME)" adıyla geliştirilmiş olan bir de Fransızca formu bulunmaktadır (Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier, 1989). Bu ölçek, Can (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 28 madde ve 7 alt boyut yer almaktadır. Bunlar sırasıyla, üç tane içsel motivasyon [İçsel Motivasyon Bilme- İMBİ (2, 9, 16, 23), İçsel Motivasyon Başarma-İMBA (6, 13, 20, 27), İçsel Motivasyon Hareket-İMH (4, 11, 18, 25)], üç tane dışsal motivasyon [Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT (3, 10, 17, 24), Dışsal Motivasyon Kendini İspat- DMKİ (7, 14, 21, 28), Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD (1, 8, 15, 22)] ve bir tane motivasyonsuzluk-MS (5, 12, 19, 26) boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Ölçeğin alt testlerinden alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişmektedir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Bu nedenle, her bir alt ölçeğe ait elde edilen 28'e yakın değer, bireyde o boyutun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek, 7'li likert şeklindedir. Uygulama ifadelerin devamında yer alan 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında yedi derece üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.89 olarak belirlenmiştir

(Can, 2012). Ayrıca Demir Gdl (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları 0.71 ile 0.84 arasında değiştiği bildirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı ve yapı geçerliliği, psikometrik özelliklerine ile ilgili değişik kültürlerde gerçekleşen çalışmalarda sağlandığı Vallerand vd. (1992), Nunez vd. (2005) ve Karagüven, (2012) tarafından tespit edilmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayı değerleri sırasıyla 0.886, 0.805 ve 0.884 olarak bulunmuştur.

3.3.4 Akademik Umutsuzluk leği

Akademik umutsuzluk leği, ğrencilerin akademik umutsuzluk düzeylerinin davranışsal, bilişsel ve çevresel alt boyutlarıyla belirlemek amacıyla Gökalp ve Soykan (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 16 madde ve 3 alt boyut yer almaktadır. Ölçek, 4'l likert şeklindedir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puan 64, en düşük puan ise 16'dır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencinin akademik alanda umutsuz olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespiti için yapılan doğrulatory faktör analizi sonucunda "(CMIN/DF=1.747), (CFI=.930, GFI=.924, NNFI=.851, AGFI=.909), (RMSEA=.049, SRMR=.061)" iyi uyum değerleri elde edilmiş ve ölçeğin iyi uyum değerlerinin geçerli aralıklarda olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 3 alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 0,63 ve 0,78 arasında değişmekte olup, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0,83 olarak belirlenmiştir (Gökalp ve Soykan, 2020). Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,844 - 0,883 - 0,744 olarak bulunmuştur.

3.3.5 Akademik Erteleme leği

Akademik erteleme leği, lise ve niversite ğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (akıcı, 2003). Ölçek 19 maddeden

oluşmakta ve bu maddelerin 12 tanesi olumsuz, 7 tanesi ise olumludur. Ölçek, 5'li likert şeklindedir. Öleekten en yüksek 95 puan alınırken, en düşük 19 puan alınmaktadır. Öleekten alınan puanların yüksek olması öğrencinin akademik bir ertelemeci olduğunu göstermektedir.

Çakıcı (2003)'nın çalışmasında öleğin iyi uyum değerleri ($\chi^2/sd=3.28$, RMSEA=.073, SRMR=.034, GFI=.96, AGFI=.94 ve CFI=.97) şeklinde olup, iyi uyum değerleri aralığındadır. Öleğin Cronbach Alp güvenirlilik katsayıları 0,89 ve 0,84, genel değeri ise 0,92 olarak Çakıcı (2003) tarafından bulunmuştur. Bu çalışmada öleğin Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı 0,911 olarak tespit edilmiştir.

3.4 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmaya ilişkin hipotezlerin analizi SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 22 programı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. İstatistiksel analizlere başlamadan önce normal dağılımın tespiti yapılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için normallik dağılım uygunluğu Kolmogorov-Smirnov, basıklık ve çarpıklık değerleri ve histogram grafiğinden yararlanılarak kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup analizinde t-testi (Independent sample t-testi) ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak adına post hoc testlerinden Bonferroni ile Tamhane's testleri kullanılmıştır. Varyansın homojenlik kontrolü Levene istatistiği ile belirlenmiştir. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmesi için kurulan model çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi için 0,05 kullanılmıştır. Normal dağılıma uygunluk değerlendirmesi Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Ölçek Puanlarının Normalliğinin İncelenmesi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p		
Motivasyonsuzluk	0,20	272	0,01	1,30	0,82
Dışa bağlı	0,14	272	0,01	-1,23	2,42
İçe yansıtma	0,13	272	0,01	-0,60	-0,29
Tanımlanmış	0,18	272	0,01	-1,63	3,86
Dışsal Motivasyon	0,10	272	0,01	-1,08	1,94
Bilmek	0,13	272	0,01	-1,08	1,65
Başarı	0,10	272	0,01	-0,33	-0,53
Dürtü	0,11	272	0,01	-0,64	0,01
İçsel Motivasyon	0,07	272	0,01	-0,64	0,14
Akademik Erteleme	0,05	272	0,06	0,19	-0,55
Davranışsal umut	0,15	272	0,01	0,98	0,99
Bilişsel umut	0,23	272	0,01	1,66	2,47
Çevresel umut	0,16	272	0,01	1,19	1,29
Akademik umutsuzluk	0,13	272	0,01	1,23	2,02

Tablo 3.4 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlı bulunmayan verilerin normal dağılım gösterdiği, anlamlı bulunan verilerde ise basıklık ve çarpıklık değerleri göz önüne alınmıştır. Çarpıklık basıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında (George ve Mallery, 2010) değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiş ayrıca incelenen histogram grafikleride değerlendirildiğinde verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmüştür.

3.4.1 Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada verilerin analizinden önce ölçeklerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testi kullanılmıştır. Tablo 3.5’de güvenilirlik analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Ölçeği Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha
İçsel motivasyon	0,886
Dışsal motivasyon	0,805
Motivasyonsuzluk	0,884
Davranışsal umutsuzluk	0,844
Bilişsel umutsuzluk	0,883
Çevresel umutsuzluk	0,744
Akademik umutsuzluk	0,900
Akademik erteleme ölçeği	0,911

Tablo 3.4.1 incelendiğinde toplam ölçek puanları ile alt boyutları kabul edilebilir ve yüksek güvenilirlik seviyesinde oldukları görülmektedir.

3.4.2 Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamındaki bireylerin Sosyo-Demografik özellikleri ve kategorik değişkenler yüzde frekans olarak nitelendirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklere ilişkin sonuçları Tablo 3.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	188	69,12
	Erkek	84	30,88
Yaş	18-21 yaş	126	46,32
	22-25 yaş	121	44,49
	26 yaş ve üzeri	25	9,19
Bölüm	PDR	89	32,72
	Okul öncesi öğretmenliği lisans programı	71	26,10
	Türkçe öğretmenliği lisans programı	29	10,66
	Özel eğitim öğretmenliği lisans programı	83	30,51
Gelir	Kötü	30	11,03
	Orta	183	67,28
	İyi	59	21,69
Covid hastalığına yakalanma	Evet	25	9,19
	Hayır	247	90,81
Birinci Derece Yakınlarından Covid 19	Evet	48	17,65
	Hayır	224	82,35

Hastalığına Yakalanma			
Yakınlarından Birisinin Covid 19 Hastalığı Sebebiyle Vefat Etme Durumu	Evet	67	24,63
	Hayır	205	75,37
Pandemi Süreci Tutumu	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	88	32,35
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	164	60,29
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	20	7,35

Tablo 3.4.2'ye bakıldığında araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinden kadın katılımcıların oranı (%70,50) erkek katılımcılara (29,50) oranla fazladır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %47,51'i 18-21, %43,68'i 114, %8,81'i 23 yaş aralığındadır. Katılımcıların %32,95'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Türkçe Lisans Programında, %26,82'si Okul Öncesi Öğretmenlik Türkçe Lisans Programında %29,89'u Özel Eğitim Öğretmenliği Türkçe Lisans Programında, ve %10,34'ü Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında eğitim görmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin %11,11'i kötü düzey %66,67'si orta düzey ve %22,22'si iyi gelir düzeyine sahiptir. Covid-19 hastalığına yakalananların oranı %9,19 iken hastalığa yakalanmayanların oranı ise 90,81'dir. Birinci derece yakınlarından Covid-19 hastalığına yakalananların oranı %17,65 iken yakalanmayanların oranı %82,35'dir. Katılımcıların yakınlarından birisinin Covid-19 hastalığı sebebiyle vefat edenlerin oranı %24,63 iken vefat etmeyenlerin oranı 75,37'dir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin %32,18'i çok sert kısıtlamalar getirmiş, %60,54'ü pandemi sürecinde sosyal hayatlarına makul kısıtlamalar getirmiş, ve %7,28'i ise pandemi öncesi sosyal hayatına devam etmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

4.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları baz alınarak ölçek düzeyleri; ortalamanın altında kalanlar için düşük, ortalamanın üzerinde kalan değerler için yüksek düzey belirlenerek frekans analizi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Motivasyonsuzluk Ölçek Puanlarına İlişkin İstatistikler

	Ortalama	St.Sapma	Min.	Maks.
Motivasyonsuzluk	9,1	6,3	4,0	28,0
Dışa bağlı	23,6	3,8	12,0	28,0
İçe yansıtma	19,8	5,8	4,0	28,0
Tanımlanmış	24,7	3,3	13,0	28,0
Dışsal motivasyon	22,7	3,3	11,3	28,0
Bilmek	29,9	4,3	17,0	35,0
Başarı	9,9	2,8	2,0	14,0
Dürtü	20,9	5,0	6,0	28,0
İçsel motivasyon	20,2	3,6	10,0	25,0

Motivasyonsuzluk alt boyut puanları ortalama 9,1 minimum 4 maksimum 28'dir. Dışa bağlı alt boyut puanları ortalama 23,6 minimum 12 maksimum 28'dir. İçe yansıtma alt boyut puanları ortalama 18,8 minimum 4 maksimum 28'dir. Tanımlanmış

alt boyut puanları ortalama 24,7 minimum 13 maksimum 28'dir. Dışsal motivasyon puanları ortalama 22,7 minimum 11,3 maksimum 28'dir. Bilmek alt boyut puanları ortalama 29,9 minimum 17 maksimum 35'tir. Başarı alt boyut puanları ortalama 9,9 minimum 2 maksimum 14'tür. Dürtü alt boyut puanları ortalama 20,9 minimum 6 maksimum 28'dir. İçsel motivasyon puanları ortalama 20,2 minimum 10 maksimum 25'tir. Akademik motivasyon ölçeği alt boyutları incelendiğinde dışsal motivasyonsuzluk düşük düzeyde olanların oranı %48,9 yüksek düzeyde olanların oranı %51,1 içsel motivasyonsuzluk düşük düzeyde olanların oranı %48,5 yüksek düzeyde olanların oranı 51,5 ve motivasyonsuzluk düşük düzeyde olanların oranı %64,3 iken yüksek düzeyde olanların oranı %35,7'dir.

4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları baz alınarak ölçek düzeyleri; ortalamanın altında kalanlar için düşük, ortalamanın üzerinde kalan değerler için yüksek düzey belirlenerek frekans analizi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik umutsuzluk ölçeğinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Akademik Umutsuzluk Ölçek Puanlarına İlişkin İstatistikler

	Ortalama	St.Sapma	Min.	Maks.
Davranışsal	10,9	3,5	7,0	22,0
Bilişsel	5,8	2,3	4,0	15,0
Çevresel	7,9	2,6	5,0	17,0
Akademik umutsuzluk	24,6	6,9	16,0	44,0

Akademik umutsuzluk puanları ortalama 24,6 minimum 16 maksimum 44'tür. Davranışsal alt boyut puanları ortalama 10,9 minimum 7 maksimum 22'dir. Bilişsel alt boyut puanları ortalama 5,8 minimum 4 maksimum 15'tir. Çevresel alt boyut puanları ortalama 7,9 minimum 5 maksimum 17'dir. Akademik umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde kişilerin %53,7'si düşük %46,3'ü yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları baz alınarak ölçek düzeyleri; ortalamanın altında kalanlar için düşük, ortalamanın üzerinde kalan değerler için yüksek düzey belirlenerek frekans analizi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Akademik Erteleme Ölçek Puanlarına İlişkin İstatistikler

	Ortalama	St.Sapma	Min.	Maks.
Akademik erteleme	49,1	14,5	20,0	83,0

Akademik erteleme puanları ortalama 49,1 minimum 20 maksimum 83'tür. Akademik erteleme düzeyleri incelendiğinde katılan kişilerin %48,2'si düşük akademik erteleme düzeyinde iken %51,8'i yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.4 Üniversite Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Demografik ve Pandemi Süreci İle İlgili Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarının İncelenmesi

Araştırmanın motivasyon ölçeği alt boyut puanlarının demografik ve pandemi sürecine ilişkin sorulara göre farklılık gösterip göstermediği Independent sample t testi ve Anova testi ile incelenmiştir. Anova testinde anlamlı fark elde edildiği durumlarda farkın kaynağının belirlenmesinde Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. İki'den fazla bağımsız grupların karşılaştırılmasında varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı durumlarda Anova testinde Welch istatistiği kullanılmış ve farkın kaynağı Tamhane's çoklu karşılaştırma testi ile incelenmiştir. Yapılacak analizlerin belirlenmesi için Kolmogorow testi ve basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, gelir durumu, lisans branşı, covid 19 hastalığına yakalanma durumu, birinci derece yakınlarından covid 19 hastalığına yakalanma durumu, yakınlarından birisinin covid 19 hastalığı sebebiyle vefat etme durumu ve pandemi süreci tutumuna göre dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

4.4.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması

durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Cinsiyete değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Motivasyonsuzluk	Kadın	4,95	0,03	184	8,37±5,99	-	259	0,01**
	Erkek			77	11,01±6,53			
Dışa bağlı	Kadın	11,44	0,00	184	24,12±3,43	3,73	259	0,01**
	Erkek			77	22,23±4,35			
İçe yansıtma	Kadın	6,68	0,01	184	20,33±5,35	2,28	259	0,02*
	Erkek			77	18,56±6,54			
Tanımlanmış	Kadın	5,03	0,03	184	25,24±3,03	4,4	259	0,01**
	Erkek			77	23,32±3,60			
Dışsal motivasyon	Kadın	13,62	0,00	184	23,23±2,99	4,22	259	0,01**
	Erkek			77	21,37±3,77			
Bilmek	Kadın	0,91	0,34	184	30,11±4,36	1,31	259	0,19
	Erkek			77	29,34±4,27			
Başarı	Kadın	0,48	0,49	184	9,93±2,75	0,73	259	0,47
	Erkek			77	9,66±2,75			
Dürtü	Kadın	0,62	0,43	184	21,35±5,09	2,34	259	0,02*
	Erkek			77	19,77±4,75			
İçsel motivasyon	Kadın	0,12	0,73	184	20,47±3,59	1,81	259	0,07
	Erkek			77	19,59±3,50			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Motivasyonsuzluk alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-3,16$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin motivasyonsuzluk düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dışa bağlı alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=3,73$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin dışa bağıllık düzeylerinin kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

İçe yansıtma alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=2,28$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında

erkeklerin içe yansıtma düzeylerinin kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Tanımlanmış alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=4,40$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin tanımlanmış düzeylerinin kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Dışsal motivasyon alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=4,22$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin dışsal motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Dürtü alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=2,34$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin dürtü düzeylerinin kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Bilmek, başarı ve içsel motivasyon alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların yaşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testinin yaş gruplarına göre homojenlik varsayımına ilişkin bulguları tablo 4.5'te gösterilmiştir

Tablo 4.5: Ölçek Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Levene Statistic	Sd1	sd2	p
Motivasyonsuzluk	2,83	2	269	0,04
Dışa bağlı	0,51	2	269	0,60
İçe yansıtma	1,59	2	269	0,21
Tanımlanmış	1,51	2	269	0,22
Dışsal motivasyon	0,97	2	269	0,38
Bilmek	0,03	2	269	0,97
Başarı	0,52	2	269	0,60
Dürtü	1,99	2	269	0,14
İçsel motivasyon	1,13	2	269	0,32
Akademik erteleme	2,03	2	269	0,13
Davranışsal	3,29	2	269	0,04
Bilişsel	4,66	2	269	0,01
Çevresel	2,04	2	269	0,13
Akademik umutsuzluk	2,10	2	269	0,12

Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların yaşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Motivasyonsuzluk	18-21 yaş ¹	124	8,07±5,87	Welch: 3,67	0,02*	1<2
	22-25 yaş ²	114	10,28±6,63			
	26 yaş ve üzeri ³	23	9,35±5,66			
Dışa bağlı	18-21 yaş	124	23,28±3,94	F: 0,69	0,50	
	22-25 yaş	114	23,77±3,85			
	26 yaş ve üzeri	23	24,04±2,84			
İçe yansıtma	18-21 yaş	124	19,65±5,82	F:0,19	0,82	
	22-25 yaş	114	20,05±5,45			
	26 yaş ve üzeri	23	19,43±7,12			
Tanımlanmış	18-21 yaş	124	24,81±3,31	F:0,89	0,41	
	22-25 yaş	114	24,40±3,35			
	26 yaş ve üzeri	23	25,30±3,23			
Dışsal Motivasyon	18-21 yaş	124	22,58±3,55	F:0,14	0,87	
	22-25 yaş	114	22,74±3,15			
	26 yaş ve üzeri	23	22,93±3,27			
Bilmek	18-21 yaş	124	29,71±4,53	F:0,30	0,74	
	22-25 yaş	114	29,96±4,18			
	26 yaş ve üzeri	23	30,43±4,22			
Başarı	18-21 yaş	124	9,76±2,84	F:0,99	0,37	
	22-25 yaş	114	10,08±2,67			
	26 yaş ve üzeri	23	9,26±2,67			
Dürtü	18-21 yaş	124	20,38±5,46	F:1,22	0,30	
	22-25 yaş	114	21,39±4,52			
	26 yaş ve üzeri	23	21,13±5,01			
İçsel Motivasyon	18-21 yaş	124	19,95±3,81	F:0,64	0,53	
	22-25 yaş	114	20,47±3,40			
	26 yaş ve üzeri	23	20,28±3,15			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından motivasyonsuzluk düzeyleri yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Welch: 3,67 $p < 0,05$). Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's çoklu karşılaştırma testine göre 18-21 yaş arası kişilerin motivasyonsuzluk düzeyleri 22-25 yaş arası kişilere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür.

Akademik motivasyon ölçeği diğer alt boyut puanları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$)

4.4.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların eğitim bölümüne göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testinin eğitim göre homojenlik varsayımına ilişkin bulguları tablo 4.7'de gösterilmiştir

Tablo 4.7: Ölçek Puanlarının Eğitim Bölümüne Gruplarına Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Levene Statistic	Sd1	sd2	p
Motivasyonsuzluk	2,53	3	268	0,06
Dışa bağlı	0,86	3	268	0,46
İçe yansıtma	1,14	3	268	0,33
Tanımlanmış	2,86	3	268	0,04
Dışsal motivasyon	2,12	3	268	0,10
Bilmek	3,94	3	268	0,01
Başarı	0,14	3	268	0,93
Dürtü	2,63	3	268	0,06
İçsel motivasyon	1,65	3	268	0,18
Akademik erteleme	2,69	3	268	0,04
Davranışsal	1,58	3	268	0,19
Bilişsel	2,52	3	268	0,06
Çevresel	1,90	3	268	0,13
Akademik umutsuzluk	1,26	3	268	0,29

Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların eğitim bölümüne göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Motivasyon	PDR	86	10,23±6,58	F:1,88	0,13	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	7,93±6,23			
	Türkçe Öğretmenliği	27	9,67±4,94			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	78	8,87±6,22			
Dışa bağlı	PDR ¹	86	23,53±3,54	F:3,31	0,02*	2>4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	24,63±3,46			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	23,44±3,78			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	22,68±4,23			
İçe yansıtma	PDR	86	19,40±5,48	F:2,23	0,09	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	21,17±5,48			
	Türkçe Öğretmenliği	27	20,30±5,36			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	78	18,87±6,31			
Tanımlanmış	PDR ¹	86	24,66±3,02	Welch:7,13	0,01*	2>1,3,4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	25,89±2,50			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	22,70±4,01			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	24,28±3,64			
Dışsal motivasyon	PDR ¹	86	22,53±2,89	F:4,83	0,01*	2>4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	23,90±3,09			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	22,15±3,24			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	21,94±3,79			
Bilmek	PDR	86	29,71±4,15	Welch:2,2	0,09	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	30,93±3,88			

	Türkçe Öğretmenliği	27	29,85±3,63			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	78	29,14±5,01			
Başarı	PDR ¹	86	9,53±2,66	F:5,91	0,01*	2>1,3,4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	10,99±2,72			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	9,07±2,69			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	9,46±2,64			
Dürtü	PDR ¹	86	20,41±4,42	F:3,35	0,02*	2>4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	22,43±5,27			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	20,96±3,65			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	20,01±5,59			
İçsel motivasyon	PDR ¹	86	19,88±3,27	F:4,15	0,01*	2>1,4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	21,45±3,65			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	19,96±2,89			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	19,53±3,83			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından dışa bağlı düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 3,31 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin dışa bağlılık düzeyi özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından tanımlanmış düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Welch:7,13 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's çoklu karşılaştırma testine göre okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin

tanımlanmış düzeyi PDR, Türkçe ve özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından dışsal motivasyon düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 3,31 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin dışsal motivasyon düzeyi özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından başarı düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 5,91 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin başarı düzeyi PDR, Türkçe ve özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından dürtü düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 3,35 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin dürtü düzeyi özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından içsel motivasyon düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 5,91 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin içsel motivasyon düzeyi PDR ve özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Motivasyonsuzluk, içe yansıtma ve bilme düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4.4 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların gelir düzeyine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testinin gelir düzeyine göre homojenlik varsayımına ilişkin bulguları tablo 4.9'da gösterilmiştir

Tablo 4.9: Ölçek Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Levene Statistic	Sd1	sd2	p
Motivasyonsuzluk	2,36	2	269	0,10
Dışa bağlı	0,60	2	269	0,55
İçe yansıtma	2,00	2	269	0,14
Tanımlanmış	2,24	2	269	0,11
Dışsal motivasyon	0,13	2	269	0,87
Bilmek	0,53	2	269	0,59
Başarı	0,37	2	269	0,69
Dürtü	0,21	2	269	0,81
İçsel motivasyon	0,05	2	269	0,96
Akademik erteleme	0,57	2	269	0,57
Davranışsal	2,51	2	269	0,08
Bilişsel	0,19	2	269	0,83
Çevresel	1,54	2	269	0,22
Akademik umutsuzluk	1,35	2	269	0,26

Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların gelir düzeyine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p
Motivasyonsuzluk	Kötü	29	9,07±6,73	F:1,14	0,32
	Orta	174	9,52±6,32		
	İyi	58	8,09±5,82		
Dışa bağlı	Kötü	29	23,07±4,46	F:1,73	0,18
	Orta	174	23,38±3,68		
	İyi	58	24,36±3,82		
İçe yansıtma	Kötü	29	20,76±4,98	F:2,92	0,06
	Orta	174	19,21±5,77		
	İyi	58	21,14±5,93		
Tanımlanmış	Kötü	29	24,45±3,63	F:0,69	0,50
	Orta	174	24,56±3,30		
	İyi	58	25,12±3,22		
Dışsal Motivasyon	Kötü	29	22,76±3,46	F:2,65	0,07
	Orta	174	22,38±3,26		
	İyi	58	23,54±3,45		
Bilmek	Kötü	29	30,41±4,44	F:1,42	0,24
	Orta	174	29,56±4,39		
	İyi	58	30,57±4,09		
Başarı	Kötü	29	9,28±2,90	F:2,87	0,06
	Orta	174	9,71±2,63		
	İyi	58	10,57±2,93		
Dürtü	Kötü	29	20,45±5,31	F:0,87	0,42
	Orta	174	20,71±5,00		
	İyi	58	21,64±5,01		
İçsel Motivasyon	Kötü	29	20,05±3,67	F:1,51	0,22
	Orta	174	19,99±3,55		
	İyi	58	20,93±3,60		

Akademik motivasyon ölçeği alt boyut puanları gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$)

4.4.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Covid-19'a yakalanma değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	Leve ne F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p																																																																																										
Motivasyonsuzluk	Evet	7,13	0,01	23	9,22±7,08	0,05	259	0,96																																																																																										
	Hayır			23 8	9,14±6,19				Dışa bağlı	Evet	3,15	0,08	23	22,09±5,1 1	- 1,94	259	0,06	Hayır	23 8	23,71±3,6 5	İçe yansıtma	Evet	0,11	0,74	23	17,00±6,3 1	- 2,47	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,08±5,6 6	Tanımlanmış	Evet	0,30	0,59	23	23,83±3,8 0	- 1,29	259	0,2	Hayır	23 8	24,76±3,2 7	Dışsal motivasyon	Evet	0,80	0,37	23	20,97±3,9 2	-2,6	259	0,01* *	Hayır	23 8	22,85±3,2 5	Bilmek	Evet	0,40	0,53	23	27,22±4,6 0	- 3,14	259	0,01* *	Hayır	23 8	30,14±4,2 3	Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14	Hayır	23 8	9,93±2,77	Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8
Dışa bağlı	Evet	3,15	0,08	23	22,09±5,1 1	- 1,94	259	0,06																																																																																										
	Hayır			23 8	23,71±3,6 5				İçe yansıtma	Evet	0,11	0,74	23	17,00±6,3 1	- 2,47	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,08±5,6 6	Tanımlanmış	Evet	0,30	0,59	23	23,83±3,8 0	- 1,29	259	0,2	Hayır	23 8	24,76±3,2 7	Dışsal motivasyon	Evet	0,80	0,37	23	20,97±3,9 2	-2,6	259	0,01* *	Hayır	23 8	22,85±3,2 5	Bilmek	Evet	0,40	0,53	23	27,22±4,6 0	- 3,14	259	0,01* *	Hayır	23 8	30,14±4,2 3	Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14	Hayır	23 8	9,93±2,77	Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9						
İçe yansıtma	Evet	0,11	0,74	23	17,00±6,3 1	- 2,47	259	0,01* *																																																																																										
	Hayır			23 8	20,08±5,6 6				Tanımlanmış	Evet	0,30	0,59	23	23,83±3,8 0	- 1,29	259	0,2	Hayır	23 8	24,76±3,2 7	Dışsal motivasyon	Evet	0,80	0,37	23	20,97±3,9 2	-2,6	259	0,01* *	Hayır	23 8	22,85±3,2 5	Bilmek	Evet	0,40	0,53	23	27,22±4,6 0	- 3,14	259	0,01* *	Hayır	23 8	30,14±4,2 3	Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14	Hayır	23 8	9,93±2,77	Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9																		
Tanımlanmış	Evet	0,30	0,59	23	23,83±3,8 0	- 1,29	259	0,2																																																																																										
	Hayır			23 8	24,76±3,2 7				Dışsal motivasyon	Evet	0,80	0,37	23	20,97±3,9 2	-2,6	259	0,01* *	Hayır	23 8	22,85±3,2 5	Bilmek	Evet	0,40	0,53	23	27,22±4,6 0	- 3,14	259	0,01* *	Hayır	23 8	30,14±4,2 3	Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14	Hayır	23 8	9,93±2,77	Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9																														
Dışsal motivasyon	Evet	0,80	0,37	23	20,97±3,9 2	-2,6	259	0,01* *																																																																																										
	Hayır			23 8	22,85±3,2 5				Bilmek	Evet	0,40	0,53	23	27,22±4,6 0	- 3,14	259	0,01* *	Hayır	23 8	30,14±4,2 3	Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14	Hayır	23 8	9,93±2,77	Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9																																										
Bilmek	Evet	0,40	0,53	23	27,22±4,6 0	- 3,14	259	0,01* *																																																																																										
	Hayır			23 8	30,14±4,2 3				Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14	Hayır	23 8	9,93±2,77	Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9																																																						
Başarı	Evet	0,35	0,55	23	9,04±2,40	- 1,48	259	0,14																																																																																										
	Hayır			23 8	9,93±2,77				Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *	Hayır	23 8	21,14±4,7 9	İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9																																																																		
Dürtü	Evet	6,80	0,01	23	18,22±6,6 6	-2,7	259	0,01* *																																																																																										
	Hayır			23 8	21,14±4,7 9				İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *	Hayır	23 8	20,40±3,4 9																																																																														
İçsel motivasyon	Evet	1,03	0,31	23	18,16±3,8 8	- 2,92	259	0,01* *																																																																																										
	Hayır			23 8	20,40±3,4 9																																																																																													

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

İçe yansıtma alt boyut puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259} = -2,47$ $p < 0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin içe yansıtma düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dışsal motivasyon puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-2,60$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin dışsal motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilmek alt boyut puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-3,14$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin bilme düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dürtü alt boyut puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-2,70$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin dürtü düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

İçsel motivasyon puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-2,92$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin içsel motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Motivasyonsuzluk, dışa bağlı, tanımlanmış ve başarı puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Motivasyonsuzluk	Evet	2,59	0,11	43	8,58±5,73	-0,65	259	0,52
	Hayır			218	9,26±6,37			
Dışa bağlı	Evet	4,87	0,03	43	23,98±4,24	0,78	259	0,44
	Hayır			218	23,48±3,73			
İçe yansıtma	Evet	0,16	0,69	43	19,84±5,55	0,04	259	0,97
	Hayır			218	19,80±5,82			
Tanımlanmış	Evet	1,23	0,27	43	25,16±2,81	1,06	259	0,29
	Hayır			218	24,58±3,41			
Dışsal motivasyon	Evet	1,72	0,19	43	22,99±3,06	0,67	259	0,51
	Hayır			218	22,62±3,40			
Bilmek	Evet	8,75	0,00	43	29,14±5,08	-1,23	259	0,22
	Hayır			218	30,03±4,17			
Başarı	Evet	4,00	0,05	43	9,56±3,04	-0,77	259	0,44
	Hayır			218	9,91±2,69			
Dürtü	Evet	0,61	0,44	43	20,35±5,52	-0,76	259	0,45
	Hayır			218	20,99±4,94			
İçsel motivasyon	Evet	5,68	0,02	43	19,68±4,04	-1,05	259	0,29
	Hayır			218	20,31±3,48			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Akademik motivasyon ölçeği alt boyut puanları kişilerin birinci derece yakınlarının covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4.7 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Pandemi Sürecinde Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecinde akrabalardan birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Akrabalardan birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Pandemi Sürecinde Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Motivasyonsuzluk	Evet	5,21	0,02	64	8,16±4,91	-	259	0,14
	Hayır			197	9,47±6,62	1,46		
Dışa bağlı	Evet	0,42	0,52	64	23,42±3,54	-	259	0,73
	Hayır			197	23,61±3,91	0,34		
İçe yansıtma	Evet	0,03	0,86	64	19,38±5,41	-	259	0,49
	Hayır			197	19,95±5,89	0,69		
Tanımlanmış	Evet	0,80		64	24,33±3,11		259	0,34

	Hayır		0,3 7	197	24,79±3,38	0,9 6		
Dışsal motivasyon	Evet		0,7	64	22,38±2,82	-		
	Hayır	0,10	5	197	22,78±3,50	0,8 4	259	0,4
Bilmek	Evet		0,9	64	30,16±4,13	0,5		
	Hayır	0,02	0	197	29,79±4,41	8	259	0,56
Başarı	Evet		0,3	64	9,58±2,55	-		
	Hayır	1,01	2	197	9,94±2,81	0,9 3	259	0,36
Dürtü	Evet		0,0	64	21,08±4,19	0,3		
	Hayır	3,30	7	197	20,82±5,28	5	259	0,73
İçsel motivasyon	Evet		0,1	64	20,27±3,07	0,1		
	Hayır	2,70	0	197	20,19±3,74	6	259	0,87

**p<0,05 **p<0,01*

Akademik motivasyon ölçeği alt boyut puanları kişilerin akrabalarından birisinin covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecindeki tutumlarına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testinin pandemi süreci tutuma göre homojenlik varsayımına ilişkin bulguları tablo 4.14'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Ölçek Puanlarının Pandemi Süreci Tutuma Göre Homojenlik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Levene Statistic	Sd1	sd2	p
Motivasyonsuzluk	9,20	2	269	0,00

Dışa bağlı	6,13	2	269	0,00
İçe yansıtma	4,01	2	269	0,02
Tanımlanmış	4,79	2	269	0,01
Dışsal motivasyon	11,15	2	269	0,00
Bilmek	1,39	2	269	0,25
Başarı	10,59	2	269	0,00
Dürtü	0,36	2	269	0,70
İçsel motivasyon	2,85	2	269	0,06
Akademik erteleme	1,33	2	269	0,27
Davranışsal	2,26	2	269	0,11
Bilişsel	1,67	2	269	0,19
Çevresel	3,13	2	269	0,06
Akademik umutsuzluk	3,99	2	269	0,02

Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi süreci tutuma göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Pandemi Süreci Tutuma Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Motivasyonuzluk	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim ¹	84	9,39±6,80	Welch: 6,17	0,01**	3>1,2
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim ²	15	8,28±5,10			
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum ³	8	15,32±8,88			
Dışa bağlı	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	23,14±4,53	Welch: 0,21	0,80	
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15	23,73±3,28			

	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	24,05±4,52		
İçe yansıtma	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	19,35±6,57		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	19,72±5,12	Welch: 0,92	0,40
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	22,58±6,64		
Tanımlan mış	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	24,14±3,95		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	24,86±2,91	Welch: 1,22	0,30
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	25,47±3,37		
Dışsal Motivasyo n	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	22,21±4,05		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	22,77±2,71	Welch: 0,56	0,56
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	24,04±4,34		
Bilmek	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	29,73±4,78		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	29,80±4,21	F:0,97	0,38
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	31,21±3,19		
Başarı	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	10,01±3,28		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	9,67±2,33	Welch:1,65	0,52
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	10,74±3,30		
Dürtü	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	20,71±5,16		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	20,65±4,95	F: 2,38	0,09
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	23,63±4,49		
İçsel Motivasyo n	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	20,15±3,99		
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	15 8	20,04±3,35	F:2,23	0,11
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	21,86±3,24		

*** $p < 0,05$ ** $p < 0,01$**

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından motivasyonsuzluk düzeyleri pandemi süreci yaşam durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Welch: 6,17 $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's çoklu karşılaştırma testine göre "*pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum*" diyen kişilerin motivasyonsuzluk düzeyleri "*Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim*" ve "*Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim*" diyen kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik motivasyon ölçeği diğer alt boyut puanları pandemi süreci yaşam durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$)

4.5 Öğrencilerin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Demografik ve Pandemi Süreci İle İlgili Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarının İncelenmesi

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin akademik umutsuzluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, gelir durumu, lisans branşı, covid 19 hastalığına yakalanma durumu, birinci derece yakınlarından covid 19 hastalığına yakalanma durumu, yakınlarından birisinin covid 19 hastalığı sebebiyle vefat etme durumu ve pandemi süreci tutumuna göre dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

4.5.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 4.4'de gösterilmiştir. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların

homojen bulunmaması durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Cinsiyete değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Davranışsal	Kadın	4,93	0,03	184	$10,73 \pm 3,44$	-1,52	259	0,13
	Erkek			77	$11,45 \pm 3,70$			
Bilişsel	Kadın	16,34	0,00	184	$5,44 \pm 2,10$	-4,07	259	0,01*
	Erkek			77	$6,70 \pm 2,68$			
Çevresel	Kadın	4,31	0,04	184	$7,53 \pm 2,53$	-3,19	259	0,01*
	Erkek			77	$8,65 \pm 2,70$			
Akademik umutsuzluk	Kadın	12,18	0,00	184	$23,70 \pm 6,44$	-3,39	259	0,01*
	Erkek			77	$26,81 \pm 7,41$			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Bilişsel alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-4,07$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin bilişsellik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çevresel alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-3,19$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin çevresel umutsuzluk düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik umutsuzluk puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-3,39$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin bilişsellik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Davranışsal umutsuzluk puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.5.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların yaşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Yaş değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Davranışsal	18-21 yaş	124	11,18±3,41	Welch: 0,20	0,56	
	22-25 yaş	114	10,68±3,40			
	26 yaş ve üzeri	23	10,96±4,69			
Bilişsel	18-21 yaş	124	5,58±2,08	Welch: 2,49	0,24	
	22-25 yaş	114	5,96±2,55			
	26 yaş ve üzeri	23	6,35±2,62			
Çevresel	18-21 yaş	124	7,66±2,50	F:1,93	0,15	
	22-25 yaş	114	7,89±2,77			
	26 yaş ve üzeri	23	8,83±2,44			
Akademik Umutsuzluk	18-21 yaş	124	24,42±6,55	F:0,62	0,54	
	22-25 yaş	114	24,53±7,02			
	26 yaş ve üzeri	23	26,13±7,98			

Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$)

4.5.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Eğitim Bölümüne Göre Farklılaşma Durumlarının İncelenmesi

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların eğitim bölümüne göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Eğitim bölümü değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Davranışsal	PDR	86	11,22±3,47	F:1,18	0,32	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	70	10,37±3,45			
	Türkçe Öğretmenliği	27	11,67±2,86			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	78	10,90±3,83			
Bilişsel	PDR ¹	86	6,10±2,37	F:11,18	0,01*	3>2,4
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	5,09±1,89			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	8,11±2,78			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	5,35±2,00			
Çevresel	PDR ¹	86	8,60±2,55	F:6,14	0,01*	1>2,3
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	6,87±2,18			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	8,22±2,98			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	7,81±2,70			
Akademik Umutsuzluk	PDR ¹	86	25,93±6,66	F:6,35	0,01*	1>2
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	22,33±6,46			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	28,00±6,20			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	24,05±7,02			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik umutsuzluk ölçeği alt boyutlarından çevresel umutsuzluk düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 6,14 $p < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre PDR okuyan kişilerin çevresel umutsuzluk düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği ve türkçe öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik umutsuzluk ölçeği alt boyutlarından bilişsel umutsuzluk düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir

(F(2,269): 11,18 p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre Türkçe öğretmenliği okuyan kişilerin bilişsel umutsuzluk düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Akademik umutsuzluk düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(6,35): 6,14 p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre PDR okuyan kişilerin umutsuzluk düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.5.4 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların gelir düzeyine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Gelir düzeyi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeklerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p
Davranışsal	Kötü	29	10,76±4,18	F:2,02	0,14
	Orta	174	11,23±3,50		
	İyi	58	10,17±3,16		
Bilişsel	Kötü	29	5,45±2,18	F:0,68	0,51
	Orta	174	5,93±2,31		
	İyi	58	5,66±2,56		
Çevresel	Kötü	29	6,93±2,27	F: 2,8	0,06
	Orta	174	8,11±2,69		
	İyi	58	7,59±2,50		
Akademik Umutsuzluk	Kötü	29	23,14±7,08	F:2,35	0,10
	Orta	174	25,26±6,91		
	İyi	58	23,41±6,51		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$)

4.5.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p > 0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p < 0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Covid-19'a yakalanma değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Davranışsal	Evet	1,50	0,22	23	11,61±3,69	0,95	259	0,34
	Hayır			238	10,88±3,51			
Bilişsel	Evet	2,03	0,16	23	5,61±2,41	-0,43	259	0,66
	Hayır			238	5,83±2,35			
Çevresel	Evet	0,10	0,75	23	7,78±2,75	-0,15	259	0,88
	Hayır			238	7,87±2,62			
Akademik umutsuzluk	Evet	1,84	0,18	23	25,00±7,26	0,28	259	0,78
	Hayır			238	24,58±6,85			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.5.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Birinci Derecede Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p > 0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p < 0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Birinci Derecede Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Davranışsal	Evet	1,31	0,25	43	11,49±3,8 8	1,11	259	0,2 7
	Hayır			218	10,83±3,4 5			
Bilişsel	Evet	2,19	0,14	43	5,81±2,17	0,01	259	1
	Hayır			218	5,81±2,39			
Çevresel	Evet	0,01	0,93	43	7,70±2,18	-0,45	259	0,6 5
	Hayır			218	7,89±2,71			
Akademik umutsuzluk	Evet	1,80	0,18	43	25,00±6,6 8	0,4	259	0,6 9
	Hayır			218	24,54±6,9 3			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları kişilerin birinci derece yakınlarının covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.5.7 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecinde akrabalardan birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p > 0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p < 0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Birinci derece yakınların Covid-19 sebebi ile vefat etme durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına

ilişkin bulgular Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Davranışsal	Evet	0,14	0,71	64	11,11±3,41	0,44	259	0,66
	Hayır			197	10,89±3,57			
Bilişsel	Evet	0,16	0,69	64	6,14±2,47	1,29	259	0,2
	Hayır			197	5,71±2,31			
Çevresel	Evet	0,15	0,70	64	8,02±2,48	0,54	259	0,59
	Hayır			197	7,81±2,67			
Akademik umutsuzluk	Evet	0,82	0,37	64	25,27±6,50	0,87	259	0,39
	Hayır			197	24,41±7,00			

Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları kişilerin akrabalardan birisinin covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.5.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecindeki tutumlarına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05’ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05’ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Pandemi süreci tutum değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.23’te gösterilmiştir

Tablo 4.23:Üniversite Öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Akademik Erteleme	Sosyal hayata çok sert kısıtlamalar getirdim ¹	84	48,17±14,71	F:3,68	0,03*	3>1,2
	Sosyal hayata makul kısıtlamalar getirdim ²	158	48,52±13,69			
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayata devam ediyorum ³	19	57,63±17,54			
Davranışsal	Sosyal hayata çok sert kısıtlamalar getirdim	84	11,04±4,19	F:0,20	0,82	
	Sosyal hayata makul kısıtlamalar getirdim	158	10,95±3,21			
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayata devam ediyorum	19	10,47±2,91			
Bilişsel	Sosyal hayata çok sert kısıtlamalar getirdim	84	6,10±2,70	F:0,90	0,41	
	Sosyal hayata makul kısıtlamalar getirdim	158	5,67±2,15			
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayata devam ediyorum	19	5,74±2,31			
Çevresel	Sosyal hayata çok sert kısıtlamalar getirdim	84	7,95±2,93	F:0,13	0,88	
	Sosyal hayata makul kısıtlamalar getirdim	158	7,84±2,41			

	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	7,63±3,02		
	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim	84	25,08±8,04		
Akademik Umutsuzluk	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim	158	24,46±6,18	Welch: 0,18	0,83
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum	19	23,84±7,12		

**p<0,05 **p<0,01*

Akademik umutsuzluk ölçeği ve alt boyut puanları pandemi süreci yaşam durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$)

4.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Demografik ve Pandemi Süreci İle İlgili Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarının İncelenmesi

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet, yaş, gelir durumu, lisans branşı, covid 19 hastalığına yakalanma durumu, birinci derece yakınlarından covid 19 hastalığına yakalanma durumu, yakınlarından birisinin covid 19 hastalığı sebebiyle vefat etme durumu ve pandemi süreci tutumuna göre dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

4.6.1 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 4.4'de gösterilmiştir. Ölçek

puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Cinsiyete değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	T	sd	p
Kadın	0,72	0,40	184	47,85±14,35	-2,12	259	0,04*
Erkek			77	51,99±14,45			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Akademik erteleme puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{259}=-2,12$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin akademik erteleme düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.2 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden almış oldukları puanların yaşa göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Yaş değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Akademik Erteleme	18-21 yaş	124	47,52±13,66	F:1,51	0,22	
	22-25 yaş	114	50,16±15,45			
	26 yaş ve üzeri	23	52,00±13,31			

Akademik erteleme puanları, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$)

4.6.3 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği'nden almış oldukları puanların eğitim bölümüne göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Eğitim bölümü değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Eğitim Bölümüne Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Akademik Erteleme	PDR ¹	86	52,08±14,15	Welch: 2,7	0,02*	1>2
	Okul Öncesi Öğretmenliği ²	70	44,97±16,38			
	Türkçe Öğretmenliği ³	27	49,37±10,18			
	Özel Eğitim Öğretmenliği ⁴	78	49,32±13,61			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik erteleme düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Welch:2,7 $p < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's çoklu karşılaştırma testine göre PDR okuyan kişilerin akademik erteleme düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.6.4 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden

almış oldukları puanların gelir düzeyine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Gelir düzeyi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.27'de gösterilmiştir

Tablo 4.27: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p
Akademik Erteleme	Kötü	29	50,79±13,13	F:1,40	0,25
	Orta	174	49,69±14,43		
	İyi	58	46,34±15,11		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.6.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden almış oldukları puanların Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p > 0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p < 0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi

yorumlanmıştır. Covid-19'a yakalanma değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Evet	0,01	—	23	51,30±13,18	0,78	259	0,44
Hayır		0,93	238	48,85±14,60			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Akademik erteleme puanları kişilerin covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.6.6 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden almış oldukları puanların birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p > 0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p < 0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçek Puanlarının Birinci Derece Yakınların Covid-19'a Yakalanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Evet	0,02	0,89	43	48,91±12,82	-0,08	259	0,94

Hayır 218 49,10±14,80
**p<0,05 **p<0,01*

Akademik erteleme puanları, kişilerin birinci derece yakınlarının covid-19'a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.6.7 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden almış oldukları puanların pandemi sürecinde akrabalardan birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre karşılaştırılmasında homojenlik varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu varyansların homojen olmasında ($p>0,05$) Independent sample t testi yorumlanırken varyansların homojen bulunmaması durumunda ($p<0,05$) homojenlik ihlalindeki Independent sample t testi yorumlanmıştır. Birinci derece yakınların Covid-19 sebebi ile vefat etme durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Süreci Akrabalardan Birisinin Covid-19 Sebebi ile Vefat Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	Levene F	p	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
Evet	1,16	0,28	64	47,03±12,74	-1,3	259	0,2
Hayır			197	49,73±14,96			

**p<0,05 **p<0,01*

Akademik erteleme puanları, kişilerin akrabalarından birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.6.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği'nden almış oldukları puanların pandemi sürecindeki tutumlarına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova testinden önce ilk olarak parametrik testlerin varsayımlarından varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır. Ölçek puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkin anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan değişkenler homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve F testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan değişkenlerin analizinde Welch istatistiği kullanılmıştır. Pandemi süreci tutum değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31:Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Pandemi Sürecindeki Tutumlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	İstatistik test	p	Fark
Akademik Erteleme	Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim ¹	84	48,17±14,71			
	Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim ²	158	48,52±13,69	F:3,68	0,03*	3>1,2
	Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum ³	19	57,63±17,54			

Akademik erteleme ölçeği düzeyleri pandemi süreci tutumlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F(2,269): 3,68 p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre “*pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum*” diyen kişilerin akademik erteleme düzeyleri “*Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim* “ diyen kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.7 Üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği ile Motivasyon Ölçeği ve Akademik Umutsuzluk Ölçeği Alt Boyut Puanları Arası İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği ile Akademik Umutsuzluk Ölçekleri alt boyut puanları arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Korelasyon analizi, değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olarak dikkate alınmaksızın, aralarındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek üzere kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon kat sayısı (r), -1 ile +1 arasında değişen değerler alır ve bu değerler, ilişkinin yönünü ve kuvvetini gösterir. Korelasyon katsayısının (-) değer alması, değişkenler arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğunu, (+) değer alması ise, doğru orantılı olduğunu gösterirken kat sayının değeri ± 1 'e yaklaştıkça ilişkinin kuvvetinin arttığı, 0'a yaklaştıkça da azaldığı görölmektedir (Durmuş vd., 2013:144).

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin, akademik umutsuzluk düzeylerinin ve akademik erteleme tutumlarının birbiri arasındaki ilişkisinin incelenmesi için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32 Akademik Erteleme Ölçeği ile Motivasyon Ölçeği ve Akademik Umutsuzluk Ölçeği Alt Boyut Puanları Arası İlişkinin İncelenmesi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Motivasyonsuzluk ¹	1,00													
Dışa bağlı ²	-0,07	1,00												
İçe yansıtma ³	-0,11	,448**	1,00											
Tanımlanmış ⁴	-,454**	,437**	,453**	1,00										
Dışsal motivasyon ⁵	-,248**	,762**	,852**	,757**	1,00									
Bilmek ⁶	-,414**	,368**	,552**	,712**	,681**	1,00								
Başarı ⁷	-,339**	,250**	,560**	,572**	,591**	,694**	1,00							
Dürtü ⁸	-,194**	,221**	,466**	,526**	,514**	,692**	,644**	1,00						
İçsel motivasyon ⁹	-,348**	,319**	,584**	,682**	,668**	,909**	,834**	,903**	1,00					
Akademik erteleme ¹⁰	,554**	-0,08	-0,11	-,342**	-,209**	-,393**	-,326**	-,158**	-,320**	1,00				
Davranışsal umut ¹¹	,442**	-,251**	-,306**	-,452**	-,415**	-,561**	-,464**	-,412**	-,539**	,568**	1,00			
Bilişsel umut ¹²	,453**	-,225**	-,332**	-,686**	-,503**	-,542**	-,496**	-,386**	-,528**	,429**	,541**	1,00		
Çevresel umut ¹³	,518**	-,174**	-,326**	-,655**	-,470**	-,573**	-,499**	-,438**	-,565**	,421**	,507**	,666**	1,00	
Akademik umutsuzluk ¹⁴	,555**	-,260**	-,379**	-,693**	-,543**	-,662**	-,574**	-,489**	-,645**	,571**	,844**	,850**	,836**	1,00

Akademik erteleme ölçek puanları ile motivasyonsuzluk (pozitif yönde orta düzeyde), tanımlanmış alt boyutu (negatif yönde orta düzeyde), dışsal motivasyon (negatif yönde düşük düzeyde), bilme boyutu (negatif yönde orta düzeyde), başarı boyutu (negatif yönde orta düzeyde), dürtü boyutu (negatif yönde düşük düzeyde), içsel motivasyon boyutu (negatif yönde orta düzeyde), davranışsal umutsuzluk boyutu (pozitif yönde orta düzeyde), bilişsel umutsuzluk boyutu (pozitif yönde orta düzeyde), çevresel umutsuzluk boyutu (pozitif yönde orta düzeyde) ve akademik umutsuzluk genel puanları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırasıyla; r:0,55 r:-0,34, r:-0,21, r:-0,39, r:-0,33, r:-0,16, r:-0,32, r:0,57, r:0,43, r:0,42, r:0,52).

4.8 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanları ile Akademik Umutsuzluk Puanlarının Akademik Erteleme Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon alt boyut puanları ile akademik umutsuzluk puanlarının akademik erteleme puanını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.33'de gösterilmiştir.

Tablo 4.33: Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanları ile Akademik Umutsuzluk Puanlarının Akademik Erteleme Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Akademik Erteleme Puanı							
Bağımsız değişken	B	S. Hata	β	t	p	Durbin-Watson	VIF
Sabit	17,22	9,34		1,97	0,05*		
Motivasyonsuzluk	0,71	0,13	0,31	5,40	0,01**		1,50
Tanımlanmış	0,01	0,34	0,00	0,02	0,98	1,92	2,91
Bilmek	-0,52	0,27	-0,16	-1,92	0,06		3,4
Başarı	-0,48	0,37	-0,09	-1,29	0,20		2,25

Dürtü	0,60	0,20	0,20	2,98	0,01**	2,23
Davranışsal	1,50	0,24	0,38	6,32	0,01**	1,77
Bilişsel	0,40	0,37	0,08	1,08	0,28	2,45
Çevresel	0,16	0,35	0,03	0,46	0,65	2,33
R²: 0,460						
Düzeltilmiş R²: 0,444	F(8,263) = 27,9 p:0,01					
*p<0,05 **p<0,01						

Regresyon analizi varsayımları incelediğinde Durbin-Watson istatistik değeri ile gözlemlerin bağımsızlık kontrolü yapılmıştır. Test istatistiği 0-4 arasında değişmekte olup, 2 değeri artıkların ilişkisiz olduğu yani otokorelasyon olmadığı anlamına gelmektedir. 3'ten büyük bir değer bitişik artıklar arasında negatif bir korelasyonu gösterirken 1'in altındaki değer pozitif bir korelasyonu belirtir (Field, 2017). Yapılan analizde Durbin-Watson değeri 1,92 olarak bulunarak hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir. Varyans büyütme faktörü, (VIF) 1,50 ile 3,4 arasında değişmekte olup çoklu bağlantılılık sorunun olmadığı görülmektedir. Tablo.7 incelendiğinde akademik umutsuzluk düzeylerinin etkileyen değişkenler için kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir [F(8,263) = 27,9 p<0,05]. Akademik erteleme düzeylerine; motivasyonsuzluk düzeyleri (pozitif yönde), dürtü alt boyut düzeyi (pozitif yönde) ve akademik umutsuzluk ölçeği davranışsal alt boyutu (pozitif yönde) anlamlı biçimde etki etmektedir (p<0,05).

Düzeltilmiş **R²** değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne oranda açıkladığını belirtir. Model de motivasyonsuzluk puanları, dürtü alt boyut puanları ve akademik umutsuzluk ölçeği davranışsal alt boyut puanları, akademik erteleme puanlarının % 44,4'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize regresyon katsayısına göre akademik erteleme puanları üzerine etki en çok sırasıyla, umutsuzluk ölçeği davranışsal alt boyutu, motivasyonsuzluk ve dürtü puanları olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara bakıldığında tanımlanmış, bilmek, başarı, bilişsel ve çevresel alt boyut puanları, akademik erteleme düzeylerine anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Bölüm 5

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde sunulacak tartışma ve yorum bölümlerinin iyi bir şekilde yansıtılması amacıyla yapılan araştırmanın amacına uygun olarak bulgu sonuçları, gerekli alan yazın taraması yapılarak tartışma ve yorum bölümleri sunulmuştur.

1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Değişkenleri ve Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “Akademik Motivasyon Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, “Motivasyonsuzluk” “Dışa Bağlı” “İçe Yansıtma” “Tanımlanmış” “Dışsal Motivasyon” ve “Dürtü” alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, “Bilmek” “Başarı” ve “İçsel Motivasyon” boyutunun anlamlılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren tüm boyutlarda kadınların aldıkları puanların erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer bir sonuç elde etmiş, cinsiyetin akademik motivasyon puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamış ve kadınların aldıkları puanların erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ocak ve Atasever (2020) yaptığı çalışmada da bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiş, cinsiyet ve akademik motivasyon arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve kadınların aldıkları puanların erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Eymur ve Geban (2011)’da yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde etmiş,

cinsiyet ve akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve motivasyonun tüm alt boyutlarında kadınların aldıkları puanların erkeklerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmalardan yola çıkarak kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilere oranla yüksek olması kadın öğrencilerin derse olan ilginin fazla olmasından, öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından alacakları övgü ve ödüle daha fazla değer verdiklerinden ve yüksek not alma isteğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca gerek toplumsal gerek eğitim alanında kadınların karşılaştıkları dinî ve kültürel kaynaklı engelleri yıkmak adına kadınlar eğitimi bir çıkış noktası olarak görmektedir. Bu bağlamda gelecekteki hedeflerine ulaşabilmek için eğitim alanından başlarayarak bir çok alanda başarıya ihtiyacı kadınlarda olduğu düşünülmektedir. Motivasyon Kuramlarından Başarı kuramına göre öğrenciler başarıya ihtiyacını barındırmaktadır ve akademik motivasyon ile kesiştiği nokta; öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için başarıya ihtiyacı hissettikleri ve eğer bu ihtiyaç öğrencide yüksek veya yükseltilmiş ise hem derse ilişkin performansının hem de motivasyonunun artacağı öne sürülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermekte ve desteklemektedir.

Yapılan diğer literatür araştırmalarında ise akademik motivasyon puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) akademik motivasyon alt boyutlarından başarı ve içsel motivasyon boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Green-Demers ve Pelletier (2006)'da akademik motivasyon puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre “Akademik Motivasyon Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış motivasyonsuzluk alt boyut

dışında kalan diğer tüm boyutların anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren “Motivasyonsuzluk” boyutunda, 18-21 yaş arası kişilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin 22-25 yaş aralığındaki kişilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulguları ile benzer bir sonuç elde edilmiş motivasyonsuzluk ve yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yaşar (2016)’nın öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer bir sonuç elde edilmiş, motivasyon ve yaşın anlamlı bir farklılık gösterdiği ve yaş düzeyinin arttıkça motivasyonsuzluk düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. Küçüksayraç (2013)’de yaptığı çalışmada yaş ve motivasyon arasında anlamlı bir fark tespit etmiş yaş düzeyinin arttıkça motivasyonsuzluk düzeyinin yükseldiğini belirlemiştir. Ayrıca yaş düzeyi yükek olan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyinin genç öğrencilere kıyasla yüksek olmasının nedeni yeni şeyler öğrenme veya günlük aktivitelere katılma motivasyonlarının kaybolmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre “Akademik Motivasyon Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, “Dışa Bağlı” “Tanımlanmış” “Dışsal Motivasyon” “Başarı” “Dürtü” “İçsel Motivasyon” boyutlarıyla anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlarda “Okul Öncesi Öğretmenliği” okuyan kişilerin diğer bölümleri okuyan kişilere göre daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer bir sonuç elde edilmiş, bölüm ve akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve “Dışsal Motivasyon” boyutunda “Okul Öncesi Öğretmenlerinin” diğer öğretmenlik gruplarına daha yüksek puanları aldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada “Okul

Öncesi Öğretmenlerinin” anlamlı farklılık gösteren tüm boyutlarda diğer öğretmenlik gruplarına göre daha yüksek puan almalarının sebebi, okul öncesinin günümüzde giderek öneminin artması ve okul öncesi öğretmenlerinin diğer bölümlere göre daha kolay iş bulmaları olarak düşünülmektedir. Ayrıca Öz Belirleme Kuramına göre dışsal motivasyon daha çok öğrencinin çevresinden gelen güdüleyiciler ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Akbaba, 2006). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin, motivasyon kaynakları ve sorunlarını devam ettikleri fakülte ve sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin dışsal motivasyon puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Dereli ve Acat, 2010). Bu bağlamda Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğine sahip olacağı düşüncesi ile birlikte toplumda bir isme sahip olma ve öğretmen olarak tanınma durumu akademik motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir.

Diğer literatür araştırmasında ise Demir ve Arı (2013) Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin gelir durumlarına göre “Akademik Motivasyon Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, gelir durumunun “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutlardan alınan puanlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Korkmazer (2020)’nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer bir sonuca ulaşılmış, akademik motivasyon puanlarının gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bir dizi çalışmayla benzer bulgulara sahip olması ile birlikte bu durumun nedeni açık değildir; ancak, bu çalışmada gelir düzeyinin bir

motivasyon faktörü olmadığına bunun yanı sıra kişinin motivasyonu kendisi için belirlediği standartlar ile şekillenmesinden dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Covid-19'a yakalanma, Birinci Derece yakınların Covid 19'a yakalanma, Bir akrabanın Covid 19'dan dolayı vefatı ve pandemi sürecindeki tutumlarına göre "Akademik Motivasyon Ölçeğinden" aldıkları puanlar karşılaştırılmış, birinci derece yakınların covid 19' yakalanma ve akrabalarından birinin covid 19 sebebiyle vefatına göre akademik motivasyon ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin Covid 19'a yakalanma durumları ile akademik motivasyon ölçeği boyutlarından içsel yansıtma, dışsal motivasyon, bilmek, dürtü, ve içsel motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin pandemi süreci yaşam durumuna göre akademik motivasyon ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum" diyen kişilerin motivasyonsuzluk düzeyleri "Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim" ve "Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim" diyen kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda pandemi sürecinde sosyal hayatlarına normal şekilde devam eden öğrencilerin aksine durumun ciddiyetinin farkında olan ve sosyal hayatlarına makul kısıtlamalar getirerek içinde buldukları durumu birazda olsa kontrol altına almaya çalışan öğrencilerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yaşanan pandeminin yeni bir durum olmasından dolayı literatürde üniversite öğrencilerinin covid 19'a yakalanma, birinci derece yakınların covid 19'a yakalanması ve bir akrabanın covid 19'dan vefat etme durumlarıyla akademik motivasyonu karşılaştıran araştırmalara rastlanmamıştır. Fakat Tekin (2020)'nin yaptığı çalışmada genç bireylerin Covid-19 durumundan dolayı motivasyonlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Tekin, 2020). Bu çalışmaya

dayanarak, öğrencilerin motivasyonu yaşanan salgın durumunun getirmiş olduğu zorluklarla beraber alışık olunmayan bu durum karşısında motivasyon düzeylerinin etkilendiği görülmekte fakat çevrelerindeki insanların Covid 19 yakalanması motivasyon düzeylerini etkilemediği, kendilerinin bu durumu deneyimlemesi durumunda ise düşük motivasyona sahip olmalarına neden olduğu söylenebilir.

2. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Değişkenleri ve Akademik Umutsuzluk Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, akademik umutsuzluk puanlarının ve alt boyut olan “Bilişsel” ve “Çevresel” boyutun cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği, “Davranışsal” alt boyutun ise anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık boyutlarda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Soykan (2021)’in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiş, akademik umutsuzluk ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ve erkek öğrencilerin akademik umutsuzluk puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Şahin (2009)’un yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiş, akademik umutsuzluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, erkeklerin umutsuzluk puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Aydoğmuş, Kaya ve Kaya (2018)’in yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiş, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre umutsuzluk puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre erkeklerin umutsuzluk puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Oğuztürk, Akça ve Şahin (2011)’in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada umutsuzluk puanları ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit

edilmiş, erkek öğrencilerin kadınlara göre umutsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi ise kültürümüzden dolayı erkeklerin yerine getirmesi beklenen erkeksi rol nedeniyle, erkekler mezun olduktan hemen sonra bir iş bulmaları ve ailelerini geçindirmeleri gerektiğine inanmaları olabilir. Bilişsel Yaklaşım kuramına göre umutsuzluk ele alındığında Beck bu konuda şimdi ve gelecek arasında herhangi bir ilişkinin kalmamış olması umutsuzluğu belirtmekteyken, yaşanması çok zor olan durumlar için beklentiye girilip karşılığının alınamaması da umutsuzluğa neden olabileceğini ileri sürmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre “Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, akademik umutsuzluk ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Soykan (2021)’in yaptığı çalışmada akademik umutsuzluk alt boyutlarından davranışsal ve çevresel boyutların yaş göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kula (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşları ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Çelikel ve Erkorkmaz (2008)’ in yaptığı çalışmada da yaş ve umutsuzluk arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Taner (2009)’in yaptığı çalışmada yaş ile umutsuzluk puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dereli ve Kabataş (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşı ile umutsuzluk puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bağlamda literatürde incelenen çalışmalar ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bir dizi çalışmayla benzer bulgulara sahip olması ile birlikte bu durumun nedeni açık değildir; ancak, bu çalışmada üniversite öğrencilerinde biyolojik olgunlaşmalarının ilerlemesi ve dolayısıyla yürütücü işlevlere ulaşılması ile birlikte geçmiş ve gelecek hakkında netatif düşüncelerinin yaşla bir ilgisinin olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre “Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, akademik umutsuzluk puanlarının ve alt boyut olan çevresel ve bilişsel boyutun bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı farklılık gösteren akademik umutsuzlukta, PDR okuyan öğrencilerin umutsuzluk puanlarının okul öncesi okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, çevresel alt boyutta PDR okuyan öğrencilerin umutsuzluk puanlarının Türkçe ve Okul öncesi öğretmenliği okuyanlara göre daha yüksek olduğu, bilişsel alt boyutta ise Türkçe öğretmenliği okuyan kişilerin umutsuzluk düzeylerinin Okul öncesi ve Özel eğitim öğretmenliği okuyanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üstün, Dedekoç, Kavalalı, Öztürk, Sapcı ve Can (2014)’ün yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre akademik umutsuzluktan aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği okuyan öğrencilerinin en düşük umutsuzluk puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin umutsuzluk puanlarının diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre düşük çıkması okul öncesinin odak noktasının çocukların eğitimi olması ve çocuklara pozitif bir bakış açısı kazandırmalarından önce bu pozitifliğe kendilerinin sahip olması gerektiğinden umut düzeylerinin de yüksek olması gerektiği ve günümüzde giderek bu alanın öneminin artması, çalışma alanlarının fazlalaşması ve öğrencilerin diğer bölümlere göre iş bulmak kolaylıkları olması ve diğer bölümlere göre daha az gelecek kaygılarının olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz şartlarında işe girme konusunda yaşanan güçlükler, bireylerin yüksek öğretim tercihleri üzerinde etkili olmakta, bu nedenle Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık bölümündeki öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin yüksek olma sebebi mezun olan öğrencilerin alanla ilgili ileride iyi yerlere gelebilme

kaygısının olması, kendini geliştirebilme konusunda zammının yeterli olmadığı düşüncesi, atanma sürecinde sorunlar yaşamaları, alanda sadece üniversite dışı eğitim olarak bu mesleği kolayca icra edenlerin olması umutsuzluk düzeylerini etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin gelir düzeylerine, Covid 19'a yakalanma durumlarına, birinci derece yakınlarının Covid-19'a yakalanma durumu, akrabalarından birinin Covid-19'dan vefat durumu ve pandemi süreci yaşama tutumuna göre "Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden" aldıkları puanlar karşılaştırılmış, akademik umutsuzluk ve alt boyutlarının bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ağır (2007)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik durum ile umutsuzluk puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yavuz (2009)'un 18-25 yaş arası üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da sosyo-ekonomik durum ile umutsuzluk puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmada gelir düzeyi ve umutsuzluk puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuç bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin umutsuzluk puanlarının, Covid 19'a yakalanma durumlarına, birinci derece yakınlarının Covid-19'a yakalanma durumu, akrabalarından birinin Covid-19'dan vefat durumu ve pandemi süreci yaşama tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi öğrencilerin büyük bir kısmının pandemi sürecinde ki bu durumları deneyimlemediklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

3. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Değişkenleri ve Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre "Akademik Erteleme Ölçeğinden" aldıkları puanlar karşılaştırılmış, akademik erteleme

puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkeklerin akademik erteleme puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Erdoğan (2016)'nın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet ve akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir fark saptanmış, erkek öğrencilerin akademik erteleme puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Çetin (2009)'un eğitim fakülteleri üzerinde yaptığı çalışmada da cinsiyet ve akademik erteleme puanlarının anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiş, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Albayrak (2014)' de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bu araştırmanın bugularına benzer bir sonuç elde etmiş, cinsiyet ve akademik erteleme puanlarını anlamlılık gösterdiği ve erkeklerin akademik erteleme puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çelik (2014)'ün yaptığı çalışmada da bu araştırmanın bugularına benzer bir sonuç elde etmiş, cinsiyet ve akademik erteleme puanlarını anlamlılık gösterdiği ve erkeklerin akademik erteleme puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile literatürde incelenen bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni, kadınlarda sorumluluk duygusunun daha fazla olmasından erkeklerin ise risk alma ve kontrole karşı isyan nedeni ile kadınlardan daha fazla erteleme davranışı sergiliyor olabilir. Ayrıca toplumsal yapı tarafından cinsiyete özgü yükümlülüklerin sonucu doğrultusunda daha geleneksel bir çevrede yetişen kızların okulu bu kalıptan çıkmanın bir yolu olarak görmeleri olabilir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin bölümlerine ve pandemi süreci tutumlarına göre “Akademik Erteleme Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, akademik erteleme puanlarının üniversite öğrencilerinin bölümlerine ve pandemi süreci tutumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. “Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum” diyen kişilerin akademik erteleme

düzeyleri “ Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim “ diyen kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca PDR okuyan öğrencilerin Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan kişilere göre akademik erteleme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. PDR öğrencilerinde akademik ertelme düzeyinin yüksek olmasının sebebi alınan eğitim ile birlikte meslek etiğine ve ilkelerine bağlı bir psikolojik danışman olabilmek adına çok hasas bir şekilde çalışılması gerektiğinden ve bu hassasiyetin oluşturacağı ağır yük ve sorumluluktan kaçınmak için erteleme davranışı gösterdikleri düşünülmektedir. Çetin (2009) ve Kutlu, Gökdere ve Çakır (2015) bu çalışmanın bulgularına farklı sonuçlar elde etmiş, akademik erteleme puanlarının program türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Ayrıca Psikodinamik yaklaşım erteleme davranışının kökenlerine dikkat çekmektedir ve erken çocukluk dönemi bu yaklaşım kapsamında oldukça önemlidir. Erteleme davranışlarının küçük yaşlarda başladığı ve alışanlığa dönüştüğü görülmektedir (Kutlu Gökdere ve Çakır, 2015). Buna dayanarak PDR okuyan kişilerin okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilere göre akademik erteleme düzeylerinin yüksek olması, PDR okuyan öğrencilerin geçmiş yaşantısındaki erteleme düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizdeki mezun olan öğretmen adaylarının sayısı ve atamaları dikkate alındığında; PDR bölümündeki öğrencilerin yaşadıkları kaygının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Özellikle formasyon ile birlikte mezun öğretmen adaylarının sayısının artması, PDR alanını olumsuz etkileyerek işsiz mezun sayısının atmasına ve eğitici ve öğretici olarak yetişen öğretmen adaylarının da kendi mesleklerini icra edemeyecekleri düşüncesi erteleme davranışlarına sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin yaş, gelir düzeyi, covid-19'a yakalanma durumları, birinci derece covid-19'a yakalanma durumları ve akrabalarından birisinin covid-19'a göre vefat etme durumlarına göre "Akademik Erteleme Ölçeğinden" aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve akademik erteleme puanlarının bu değişkenlerle anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kutlu ve Demir (2016)'nın yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer bir sonuç elde edilmiş yaş ve akademik erteleme arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Akkaya (2007) yaptığı çalışmada yaş ve akademik ertelemeyi ilişki bağlamında incelemiş ve anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Çalışma bulguları, katılımcıların yaşları ile hiç bir değişken arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkarmamıştır. Bu durumun çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ranjının dar olması sonucu olduğu düşünülmektedir. Gürültü (2016) yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer bir sonuç elde etmiş, gelir düzeyi ve akademik erteleme arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Kandemir (2010), Tanrikulu (2013) ve Demir ve Baloğlu (2020) yaptıkları çalışmalarda gelir düzeyi ve akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Çalışmalar arasındaki farklılık sosyo-ekonomik durumların farklı kültürlerdeki gösterdiği etkilerin daha farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca birinci derece covid-19'a yakalanma durumları ve akrabalarından birisinin covid-19'a göre vefat etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Pandeminin yeni bir süreç olmasından dolayı bu konuyla ilgili literatürde yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır.

4. Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Motivasyonu Ölçeği ve Akademik Umutsuzluk Ölçeği Alt Boyutlar Puanlar Arası İlişkin Bulguların Tartışılması

"Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Akademik Erteleme Ölçeği" ile "Akademik Umutsuzluk Ölçekleri" alt boyut puanları arasındaki ilişki incelenmiş,

Akademik erteleme genel puanları ve Akademik umutsuzluk genel puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik Erteleme puanları ile “Motivasyonsuzluk” puanları ile pozitif orta düzeyde, “Tanımlanmış” “Bilme” “Başarı” ve “İçsel Motivasyon” boyutu ile negatif yönde orta düzeyde, “Dışsal Motivasyon” ve “Dürtü” boyutu ile negatif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Senecal ve Guay (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada umutsuzluk puanlarının artışının erteleme puanlarında arttırdığını tespit etmişlerdir. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada umutsuzluk ve akademik erteleme puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yeşiltaş (2020)’nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada akademik erteleme ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı ve pozitif yönde içsel ve dışsal motivasyon ile anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) yaptığı çalışmada akademik erteleme puanları ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu, motivasyon puanları yüksek kişilerin daha az akademik erteleme davranışında buldukları belirlenmiştir. Brownlow ve Reasigner (2000)’de akademik erteleme ile motivasyon arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Balkıs (2006) ve Lee (2005) yaptıkları çalışmalarda içsel motivasyonu yüksek bireylerin erteleme davranışlarını daha az sergilediklerini belirlemişlerdir. Bu sonuç araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Karadeniz (2020) yaptığı çalışmada akademik erteleme ve içsel motivasyon arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Literatürde akademik erteleme ve akademik motivasyon ile yapılan araştırmalarda genellikle akademik ertelemenin, akademik motivasyon alt boyutları olan motivasyon, içsel ve dışsal motivasyonla ilişkisinin irdelendiği görülmektedir. Akademik erteleme ile akademik motivasyon alt boyutları olan tanımlanmış, bilme, başarı ve dürtü boyutları ile ilişkisine

rastlanmamıştır. Bu yüzden de bulgular öncüdür.

5. Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Akademik Umutsuzluk Puanlarının Akademik Erteleme Puanını Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon alt boyut puanları ile akademik umutsuzluk puanlarının akademik erteleme puanını yordaması incelenmiş, Akademik erteleme düzeylerine; motivasyonsuzluk düzeyleri pozitif yönde, dürtü alt boyut düzeyi pozitif yönde ve akademik umutsuzluk ölçeği davranışsal alt boyutu pozitif yönde anlamlı biçimde etki ettiği tespit edilmiştir. Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari (2008) akademik ertelemeni durumunun düşük motivasyon sonucu ortaya çıktığını söylemişlerdir. Stel (2007) yaptığı çalışmada erteleme davranışlarının en güçlü ve kararlı yordayıcısının motivasyon düzeyi olduğunu belirlemiştir. Karadeniz (2020) yaptığı çalışmada motivasyon durumlarının akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Senecal, Julian ve Guay (2003)'de yaptığı çalışmada motivasyonun akademik ertelemeyi etkileyen önemli bir yordayıcı olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin akademi erteleme davranışlarına bulunmasına etki eden önemli faktörlerden birisi umutsuzluktur (Odacı ve Kaya, 2019). Odacı ve Kaya (2019)'un üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada umutsuzluğun akademik ertelemeye etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Umutsuzluk düzeyi arttıkça akademik erteleme düzeyleride artmaktadır. Dünyaoğulları (2011) yaptığı çalışmada umutsuzluk puanlarının yükseldikçe akademik erteleme puanlarının yükseldiğini saptamıştır. Uzun Özer (2009)'da yaptığı çalışmada umutsuzluk puanlarının artmasıyla üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimlerinin arttığını tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçları bu bağlamda literatürde ki bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sunulacak sonuç ve öneriler bölümlerinin iyi bir şekilde yansıtılması amacıyla yapılan araştırmanın amacına uygun olarak bulgu sonuçları sunulmuştur.

6.1 Sonuçlar

Araştırma yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar incelenmiş, “Motivasyonsuzluk” boyutundan ortalama 9,1 puan aldıkları, alınan minimum puanın 4 maximum puanın ise 28 olduğu tespit edilmiştir. “Dışa Bağlı” boyutundan ortalama 23,6 puan aldıkları, alınan minimum puanın 12, maximum puanın ise 28 olduğu, “İçe yansıtma” boyutundan aldıkları ortalama puanın 18,8, minimum puanın 13, maximum puanın ise 28 olduğu tespit edilmiştir. “Dışsal Motivasyon” boyutundan ortalama 22,7, minimum puanın 11,3, maximum puanın ise 28 olduğu tespit edilmiştir. “Bilmek” boyutundan aldıkları ortalama puanın 29,9, minimum puanın 17, maximum puanın ise 35 olduğu tespit edilmiştir. “Başarı” boyutundan aldıkları ortalama puanın 9,9, minimum puanın 2, maximum puanın ise 14 olduğu tespit edilmiştir. “Dürtü” boyutundan aldıkları ortalama puanın 20,9, minimum puanın 6, maximum puanın ise 28 olduğu tespit edilmiştir. “İçsel Motivasyon” boyutundan aldıkları ortalama puanın 20,2, minimum puanın 10, maximum puanın ise 25 olduğu tespit edilmiştir. “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutları incelendiğinde dışsal motivasyonsuzluk düşük düzeyde olanların oranı %48,9 yüksek düzeyde olanların oranı %51,1 içsel motivasyonsuzluk düşük

düzeyde olanların oranı %48,5 yüksek düzeyde olanların oranı 51,5 ve motivasyonsuzluk düşük düzeyde olanların oranı %64,3 iken yüksek düzeyde olanların oranı %35,7'dir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar incelenmiş, “Akademik Umutsuzluk” alınan ortalama puanlarının 24,6, minimum puanın 16, maximum puanın ise 44 olduğu tespit edilmiştir. “Davranışsal” boyuttan aldıkları ortalama puanın 10,9, minimum puanın 7, maximum puanın ise 22 olduğu tespit edilmiştir. “Bilişsel” boyuttan aldıkları ortalama puanın 5,8, minimum puanın 4, maximum puanın ise 15 olduğu tespit edilmiştir. “Çevresel” boyuttan aldıkları ortalama puanın 7,9, minimum puanın 5, maximum puanın ise 17 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin “Akademik umutsuzluk” düzeyleri incelendiğinde kişilerin %53,7’si düşük %46,3’ü yüksek düzeyde olduğu görülmüştür

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeği” ortalama puanları incelenmiş, aldıkları ortalama puanın 49,1, minimum puanın 20, maximum puanın ise 83 olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin “Akademik erteleme” düzeyleri incelendiğinde katılan kişilerin %48,2’si düşük akademik erteleme düzeyinde iken %51,8’i yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “Akademik Motivasyon Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış, “Motivasyonsuzluk” boyutu ile cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği, “İçe Yansıtma” boyutu ile cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, “Tanımlanmış” boyut ile cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, “Dışsal Motivasyon” boyutun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği

ve “Dürtü” boyutunun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren tüm boyutlarda erkeklerin aldıkları puanların kadınlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. “Bilmek” “Başarı” ve “İçsel Motivasyon” boyutunun ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre “Akademik Motivasyon Ölçeğinden” aldıkları puanlar karşılaştırılmış “Motivasyonsuzluk” boyutunun yaş ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). 18-21 yaş arası kişilerin motivasyonsuzluk düzeyleri 22-25 yaş arası kişilere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülmüştür. “Akademik Motivasyon Ölçeği” diğer alt boyutlarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından aldıkları puanlar incelenmiş, “Dışa Bağlı” boyutun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerinin dışa bağlılık düzeyi özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından “Tanımlanmış” düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Okul öncesi öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerinin tanımlanmış düzeyi PDR, Türkçe ve Özel Eğitim Öğretmenliği okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından “Başarı” düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerinin başarı düzeyi PDR, Türkçe ve özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. “Akademik

Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından “Dürtü” düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan kişilerin “Dürtü” düzeyi Özel Eğitim Öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir. “Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından içsel motivasyon düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Okul Öncesi öğretmenliği okuyan kişilerin içsel motivasyon düzeyi PDR ve Özel Eğitim Öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. “Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “Motivasyonsuzluk”, “İçe Yansıtma” ve “Bilme” düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından almış oldukları puanların gelir düzeyine göre incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların Covid-19’a yakalanma durumuna göre incelenmiş, “İçe Yansıtma” alt boyut puanları kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin içe yansıtma düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. “Dışsal motivasyon” puanlarının kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin dışsal motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. “Bilmek” alt boyut puanlarının kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin bilme düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu

görülmektedir. “Dürtü” alt boyut puanlarının kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin dürtü düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. “İçsel Motivasyon” puanlarının kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin içsel motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. “Motivasyonsuzluk”, “Dışa bağlı”, “Tanımlanmış” ve “Başarı puanları” kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların birinci derece yakınların Covid-19'a yakalanma durumuna göre incelenmiş, “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyut puanları kişilerin birinci derece yakınlarının covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecinde akrabalarından birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre incelenmiş, “Akademik Motivasyon Ölçeği” alt boyut puanları kişilerin akrabalarından birisinin covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecindeki tutumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiş, “Akademik motivasyon ölçeği” alt boyutlarından “Motivasyonsuzluk” düzeylerinin pandemi süreci yaşam durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). “Pandemi süreci

öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum” diyen kişilerin motivasyonsuzluk düzeyleri “Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim” ve “ Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim “ diyen kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiş, “Akademik Umutsuzluk Ölçeğinden” alınan puanların kişilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin bilişsellik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir “Bilişsel” alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin bilişsellik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. “Çevresel” alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin çevresel umutsuzluk düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. “Davranışsal umutsuzluk” puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” alt boyutlarından almış oldukları puanların yaşa göre farklılaşma durumları incelenmiş, “Akademik umutsuzluk” ve alt boyut puanları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$)

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” alt boyutlarından almış oldukları puanlarının eğitim bölümüne göre farklılaşma durumları incelenmiş, “Akademik umutsuzluk” düzeylerinin kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). PDR okuyan kişilerin umutsuzluk düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. “Akademik Umutsuzluk Ölçeği”

alt boyutlarından “Çevresel umutsuzluk” düzeylerinin kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). PDR okuyan kişilerin çevresel umutsuzluk düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği ve türkçe öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. “Akademik Umutsuzluk ölçeği” alt boyutlarından bilişsel umutsuzluk düzeyleri kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Türkçe öğretmenliği okuyan kişilerin bilişsel umutsuzluk düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Akademik Umutsuzluk Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların gelir düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanları gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” alt boyutlarından almış oldukları puanların Covid-19’a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumlarına göre incelenmiş, Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanlarının kişilerin birinci derece yakınlarının covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecinde akrabalarından birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanlarının kişilerin akrabalarından birisinin covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” alt boyutlarından almış oldukları puanların pandemi sürecindeki tutumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanlarının pandemi süreci yaşam durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme puanlarının kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkeklerin akademik erteleme düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görölmektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanların yaşa göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme puanlarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeği’nden” almış oldukları puanların eğitim bölümüne göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme puanlarının kişilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). PDR okuyan kişilerin akademik erteleme düzeyleri, okul öncesi öğretmenliği okuyan kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanların gelir düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik umutsuzluk ve alt boyut puanlarının gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanların Covid-19’a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme puanlarının kişilerin covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanların birinci derece yakınların Covid-19’a yakalanma durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme puanlarının, kişilerin birinci derece yakınlarının covid-19’a yakalanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanların pandemi sürecinde akrabalarından birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme puanlarının, kişilerin akrabalarından birisinin Covid-19 sebebi ile vefat etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin “Akademik Erteleme Ölçeğinden” almış oldukları puanların pandemi sürecindeki tutumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiş, Akademik erteleme ölçeğı puanlarının pandemi süreci tutumlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğı tespit edilmiştir ($p<0,05$). “Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum” diyen kişilerin akademik erteleme düzeyleri “ Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim “ diyen kişilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

“Akademik Motivasyon Ölçeğı” ve “Akademik Erteleme Ölçeğı” ile “Akademik Umutsuzluk Ölçekleri” alt boyut puanları arasındaki ilişki incelenmiş,

Akademik erteleme genel puanları ve Akademik umutsuzluk genel puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik Erteleme puanları ile “Motivasyonsuzluk” puanları ile pozitif orta düzeyde, “Tanımlanmış” “Bilme” “Başarı” ve “İçsel Motivasyon” boyutu ile negatif yönde orta düzeyde, “Dışsal Motivasyon” ve “Dürtü” boyutu ile negatif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon alt boyut puanları ile akademik umutsuzluk puanlarının akademik erteleme puanını yordaması incelenmiş, Akademik erteleme düzeylerine; motivasyonsuzluk düzeyleri pozitif yönde, dürtü alt boyut düzeyi pozitif yönde ve akademik umutsuzluk ölçeği davranışsal alt boyutu pozitif yönde anlamlı biçimde etki ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). “bilmek”, “başarı”, “bilişsel” ve “çevresel” alt boyut puanlarının, akademik erteleme düzeylerine anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

6.2 Öneriler

Araştırmacılar ve uygulamacılar için aşağıda önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, pandemi döneminde akademik erteleminin yordayıcıları olarak akademik motivasyon ve akademik umutsuzluk değişkenleri alınmıştır. Olası salgınlarda bu tarz yapılacak olan diğer araştırmalarda akademik erteleme üzerinde etkili olabileceği düşünülen akademik doyum, iyimserlik, gelecek kaygısı, problem çözme becerileri, zaman yönetimi gibi değişkenlerin de akademik erteleme durumlarına etkisi incelenmesi önerilebilir.
2. Akademik motivasyon ve akademik erteleme sadece üniversite öğrencilerinin eğitim alanındaki performansında önemli bir yere sahip olmayıp aynı zamanda daha alt kademelerdeki lise, ortaokul ve ilkokul gibi öğrenim gören öğrencilerin

de eğitim alanında önemli bir yere sahiptir. Özellikle pandemiden dolayı küçük yaş grubundaki öğrencilerinde bu konulardan nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla benzer çalışmaların daha alt kademelere uygulanması ve elde edilecek bulguların karşılaştırılması önerilebilir.

3. Bu araştırmanın örneklemini Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde belirli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Genellikle sözel bölümlerin yer aldığı bu çalışmadan farklı olarak pandemiden dolayı uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte sayısal ve uygulamalı bölümlerde okuyan öğrencilerin akademik motivasyon ve erteleme davranışlarında nasıl bir etki yarattığının belirlenmesi ve farklı kültürlerden insanları da içerecek şekilde genişletilmesi önerilebilir.
4. Bu araştırma COVID-19 pandemisi nedeni ile sınırlılıklar olsa da psikolojik durumu algılamaya yönelik kişisel bilgi formunda daha detaylı sorulara yer verilerek hangi faktörlerin akademik motivasyon, akademik erteleme ve akademik umutsuzluk düzeyleri etkilediği araştırılabilir.
5. Bu araştırma COVID 19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda sadece akademik alanda bulunan öğrencilerin değil yönetici, idareci, araştırma ve öğretim görevlilerinde gibi bu süreçten etkilenen eğitimcilerin de motivasyon ve erteleme davranışlarının bu süreçteki deneyimlerinin araştırılması önerilebilir.

6.2.2 Alandaki Uygulamacıya Yönelik Öneriler

1. COVID-19 pandemisi nedeniyle alışıla gelen eğitim sisteminden farklı olan uzaktan eğitim sistemine zorunlu olarak geçilmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitimde teknik yetersizliklerin olması ile birlikte deneyimsizlik sonucu eğitimde aksamalar olmuştur. Bunun sonucunda gerek öğretmenler gerek öğrenciler açısından

akademik anlamda ertelemeler meydana gelmiştir. Akademik erteleme, öğrencilerin akademik performanslarına ve motivasyonlarına karşı her zaman ciddi bir tehdit oluşturmuştur. COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin akademik performansları etkilenmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin motivasyon düzeyleride etkilemiştir. Bu çalışmanın araştırma bulguları ışığında alanda görev yapan öğretmenlerin ödev ve ders içeriklerini parçalayarak ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak düzenlemeleri önerilmektedir.

2. Bu konuyla ilgili çeşitli araştırmaların sonuçlarını da kullanarak, özellikle üniversite yöneticileri bu bulgulara göre pandemi sürecinde nasıl hareket edilmesi gerektiği hakkında bu araştırma sonucundan yararlanarak, öğrencilerin motivasyonu arttırmaya yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir.
3. Akademik erteleme davranışı ve akademik motivasyon küçük yaşlardan itibaren önleyici çalışmalar çerçevesinde öğrencilere bir yaşam becerisi olarak kazandırılmalı. Küçük yaştan itibaren erteleme davranışlarının tespit edilmesi ve bu konuda eksikliği olan öğrencilerin desteklenerek Psikolojik Danışmanlık merkezlerinde psikoeğitmlerle bu becerilerin kazandırılması önerilmektedir.
4. COVID 19 pandemisi ve olası salgınlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli düzenlemeler ile birlikte tüm eğitim kademelerine Psikolojik Danışmanlık, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından dönem başından itibaren öğrencilerin motivasyonlarını attırması için online bilgilendirici hizmet verilmesi ve öğrencilerin aksaklık yaşamaları durumunda ek destek verilmesi önerilmektedir.
5. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma Merkezleri akademik motivasyon, akademik erteleme ve akademik umutsuzluk düzeylerini göz önüne alındığında bu alanlarda psikolojik

danışmanlara yönelik seminer veya psikoeğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

6. COVID 19 pandemisi nedeniyle yaşanan zorluklarda krizle müdahale ve eylem planlarında düzenlenmeye gidilerek çevrimiçi eğitimlerin olası salgınlarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından hayattaki değişikliklerde öğrencilerin baş etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar düzenlemeleri önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbasi, I. S. ve Alghamdi, N. G. (2015). *The Prevalence, Predictors, Causes, Treatment, and Implications of Procrastination Behaviors in General Academic, and Work Setting*. International Journal of Psychological Studies, 7(1), 59-66.
- Abela, J.R.Z. ve Seligman, M.E.P. (2000). *The Hopelessness Theory of Depression: A Test of the Diathesis-Stress Component in the Inter-Personal and Achievement Domains*. Cognitive Therapy and Research, 24 (4), 361-378.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M. ve Hamid, K. (2010). *A Study of University Students' Motivation and its Relationship With Their Academic Performance*. International Journal of Business and Management, 5(4), 80-88.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, İ.Ü.
- Ahmed, W. ve Bruinsma, M. (2006). *A Structural Model of Self-Concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in Cross-Cultural Perspective*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(4): 551-572.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı*

Motivasyonlarının İncelenmesi Konya Anadolu Lisesi Örneği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (24), 1-10.

Akbaba, S. (2006). *Eğitimde Motivasyon.* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361

Akbay, E. S. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.

Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.E.Ü.

Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Tutumları ile Akademik Erteleme Davranışları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, M.Ü.

Akdoğan, A. (2013). *Farklı Depresyon Anksiyete Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, N.E.Ü.

Akgül, G. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğrenci Velilerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, U.Ü.

- 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.
- Akpınar, Ş. (2013). *Yetiştirme Yurdunda Kalan Erkek Ergenlere Uygulanan Yapılandırılmış Eğitimin Benlik Saygısı Umutsuzluk Düzeyi ve İntihar Olasılığı Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, A.Ü.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Akademik Özyeterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü.
- Alexander, S. E. ve Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic Procrastination and the Role of Hope as a Coping Strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 Lockdown on Pharmaceutical Education in Saudi Arabia a Call For a Remote Teaching Contingency Strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 28(9), 1075-1083.
- Arentz, M., Yim, E., Klaff, L., Lokhandwala, S., Riedo, F. X., Chong, M. ve Lee, M. (2020). *Characteristics and Outcomes of 21 Critically Ill Patients With*

COVID-19 in Washington State. Jama, 323(16), 1612-1614.

Artıran, M. ve Şeker, A. (2020). *Otomatik Düşüncelerin Yordayıcılığı: Umut ve Umutsuzluk Farkı. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(73), 36-47.*

Aslan, M. ve Hocaoğlu, Ç. (2017). *Yaşlanma ve Yaşlanma Dönemiyle ilişkili Psikiyatrik Sorunlar, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(1), 53-62.*

Aslan, R. (2020). *Tarihten Günümüze Pandemiler: Pandemiler ve Covid-19, Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi, 8(85), 35-41.*

Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). *Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3(4), 117-154.*

Aydın, S. K. ve Koçak, S. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 17-38.*

Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, S.A.Ü.*

Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Özyeterlik ile Açıklanabilirliği, Yüksek Lisans Tezi, G. Ü.*

- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Öz-Yeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(3), 1-9.
- Aydoğmuş, E. N., kaya, F., Kaya, M. D. (2018). *Çeşitli değişkenler açısından genç yetişkinlerin umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi*. International Congress on Evolutionay Psychology.
- Bacanlı, H. ve Şahinkaya, Ö. (2011). *The Adaptation Study of Academic Motivation Scale Into Turkish*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 12, 562-567.
- Balkıs M. ve Duru E. (2010). *Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 159-170.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi*, Doktora Tezi, D.E.Ü.
- Balkıs, M. (2007). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin Karar Verme Stilleri ile İlişkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(21), 67-83.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). *Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.

- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E. ve Duru, S. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ege Eğitim Dergisi, 7, 57-73.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Duru, S. (2007). *Akademik Erteleme Eğilimi, Öğrenme ve Çalışma Stratejileri İlişkisi*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 17-19 Ekim, Çeşme, İzmir.
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N. ve Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve Başarı: Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive edilebilir? *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66), 482-505.
- Bergdahl, N. ve Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği, Güvenirliği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 83-98. <https://toad.halileksi.net/olcek/akademik-gudulenme-olcegi>
- Bozanoğlu, İ. (2005). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (1), 17-42.
- Bozkurt, Ö. (2004). *Klimekterium Dönemindeki Kadınların Yaşam Kalitelerinin ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, E.Ü.

- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., Aşkn, R. (2020). *COVID-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapotik Müdahaleler*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (37), 304-318.
- Briody, R. (1980). *An Exploratory Study of Procrastination*. Dissertation Abstracts International, 41(2), 590.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. ve Rubin, G. J. (2020). *The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence*. The Lancet, 395(10227), 912-920.
- Brownlow, S. ve 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(5), 15-34.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). *COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği*. Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi, (1), 62-79.
- Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, A.K.Ü.
- Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler*. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(2), 75-90.

Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You do it, What to do About it? Da Capo Press, Cambridge.*

Büyüköztürk Ş., Kılıç E., Erkan Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). *Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi.* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40), 300-317.

Can, E. (2020). *Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.*

Can, G. (2012). *The validity and reliability of the Turkish version of Academic Motivation Scale (AMS). International Counseling and Education Conference’da sunulmuş bildiri, İstanbul.*

Ceyhan, A. (2004). *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi.* Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 91-102.

Charlebois, K. J. (2007). *Doing Tomorrow What Could Be Done Today: An Investigation Of Academic Procrastination.* Unpublished Doctoral Thesis. College Boston, USA.

- Chun, A. H. C., ve Choi, J. N. (2005). *Rethinking Procrastination: Positive Effects of “active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance*. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Clark, M. H. ve Schroth, C. A. (2010). *Examining Relationships Between Academic Motivation and Personality Among College Students*. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ866899>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Custer, N. R. (2016). *Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students*. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F. ve Tulgarer, S. (2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students With in Terms of School Burn-Out and Learning Styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662.
- Çakıroğlu, E. (2013). *Özel Eğitim-Öğretim Kurumlarında Ders Aracı Olarak Blog Kullanımının Öğrencinin Motivasyonuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İ.A.Ü.

- Çelik Ç. ve Odacı H. (2015). *Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 30(3), 31-47.
- Çelik, Ç. B. (2014). *Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, K.T.Ü.
- Çelik, E. (2015). *Lise Öğrencilerinin Umutsuzluk ile Duygusal Dışavurum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Journal of European Education, 5(1), 1-10.
- Çelikel, F.Ç. Erkorkmaz, Ü. (2008). *Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler*, Nöropsikiyatri Arşivi, 45, 122-129.
- Çetin, C. ve Anuk, Ö. (2020). *COVID-19 Pandemi Sürecinde Yalnızlık ve Psikolojik Dayanıklılık: Bir Kamu Üniversitesi Öğrencileri Örnekleme*. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 170-189.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 460-479.
- Çetin, Ş. (2009). *“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”*, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar

Eğitim Fakóltesi Dergisi, 25, 1-7.

Dattilo, J. (2015). *Positive Psychology and Leisure Education, A Balanced and Systematic Service Delivery Model*, Therapeutic Recreation Journal, 49 (2), 148–165.

Davison, G. C. ve Neale, J. M. (2004). *Anormal Psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(3), 182-185.

Delisle, M. M. ve Holden, R. R. (2009). Differentiating Between Depression, Hopelessness and Psychache in University Undergraduates. *Measurement and Evaluation In Counseling And Development*, 42(1), 46-63.

Demir Gdl, M. (2015). *niversite ğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumları ile İlişkisi*, Doktora Tezi, A..

Demir, M. F., Baloğlu, N. (2020). *Lise Son Sınıf ğrencilerinin stbiliş Kullanma Becerileri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 242-259.

- Demir, M. ve Arı, E. (2013). *Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Dzelerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3), 265-279.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). *An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2), 623-632.
- Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). *Sağlık Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencilerinin İş Bulma Endişeleri Ve Umutsuzluk Dzelerinin Belirlenmesi*. Yeni Tıp Dergisi. 26. 31-36
- Dıaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., Cohen, J. R. (2008). *Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness—eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles*. The journal of general psychology, 135(3), 228-240
- Doğan, P. (2012). *Resim Öğretmeni Adaylarının Umutsuzluk Dzelerinin İncelenmesi*. M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36, 115-127.
- Dong, L. ve Bouey, J. (2020). *Public Mental Health Crisis During COVID-19 Pandemic, China*. Emerging infectious diseases, 26(7), 1616.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaırmaktır*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Duan, L. ve Zhu, G. (2020). *Psychological Interventions for People Affected by the*

COVID-19 Epidemic. The Lancet Psychiatry, 7(4), 300-302.

Duran, S. (2017). *Hizmet İçi Eğitimin İşgören Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.A.Ü.

Durmaz, M. ve Akkuş, R. (2016). *Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Kaygısı, Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar*. Eğitim ve Bilim, 41(183).

Durmuş, B., Yurtkoru, S. E., Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 5.Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Duru, E. ve Balkıs, M. (2014). *Kendinden Şüphe Duyma, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Erteleme Eğiliminin Rolü*. Eğitim ve Bilim, 173(39), 274-287.

Duy, B. (2015). *Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dünder, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). *İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme*. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.

Dünya Sağlık Örgütü (2020a). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*, <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mentalhealth-considerations.pdf>, (10 Ocak 2021).

Dünya Sağlık Örgütü (2020b). *Past Pandemics*, <http://www.euro.who.int/en/health->

topics/communicablediseases/influenza/pandemic-influenza/past-pandemics,
(10 Ocak 2021).

Dünyaogulları, Ö. (2011). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kendilerini Gerçekleştirme Engelleriyle Genel Erteleleme Eğilimi ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü.

Düşmez, İ. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, O.M.Ü.

Egeli, S. ve Özdemir, M. B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin KKTC Eğitim Sistemine Yansımalarına Genel Bir Bakış. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 779-804.

Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 433-450.

Engin Deniz, M. (2021). *Self-Compassion, İntolerance of Uncertainty, Fear of COVID-19, and Well-Being: A Serial Mediation Investigation*. *Personality and Individual Differences*, 177(2021), 1-5.

Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*.

Yüksek Lisans Tezi, B.A.Ü.N.

Eryılmaz, A. ve Mammadov, M. (2016). *Ders Çalışmaya Motive Olmayı Azaltan Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Gençlik Araştırma Dergisi, 4 (1), 73-99.

Esteban, R. F. C. ve Ramírez, A. (2014). *Procrastination and Demographic Characteristics Associated with College Students*. Tehran University Medical Journal, 72 (2), 113–120.

Eymen, U. E. (2007). SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri, İstatistik Merkezi. (www.istatistikmerkezi.com)

Eymur, G., ve Geban, Ö. (2011). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim, 36(161), 246-255.

Farran, B. (2004). *Predictors of Academic Procrastination in College Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University, New York, USA.

Ferrari J. R., Doroszko E. ve Joseph N. (2005). *Exploring Procrastination in Corporate Settings: Sex, Status, and Settings for Arousal and Avoidance Types*. Individual Differences Research, 3 (2), 140-149

Fields, D. L., Blum, T. C. (1997). “Employee Satisfaction in Work Groups with Different Gender Composition”, Journal of Organizational Behavior, 182.

- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). *Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model*. Contemporary Educational Psychology, 20(3), 257-274. <https://psycnet.apa.org/record/1995-45415-001>
- Frederick, R. S. (2009). *A Multigroup Investigation of Academic Amotivation in American Secondary School*. Doctoral Thesis, School of Psychology, Walden University.
- Gençtan, E. (2012). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Boston: Pearson
- Gerede, A. (2002). *İlköğretimde Okuyan Çocukların Umutsuzluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M. ve Schlechter, A. (2011). *An investigation of the Relationship Between Students Motivation and Academic Performance as Mediated by Effort*. South African Journal of Psychology, 41(3), 373-385.
- Gökalp, M. ve Soykan, F. (2020). Akademik Umutsuzluk Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 741-751.
- Gömleksiz, M. N., Serhatlıoğlu, B. (2014). *Öğretmen adaylarının akademik*

motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173(173), 99-128.

Grunschel, C. Schwinger, M., Steinmay, R. ve Fries, S. (2016). *Effects of Using Motivational Regulation Strategies on Students Academic Procrastination, Academic Performance and Well-Being. Learning and Individual Differences, 49, 162-170*

Güdül, M. D. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi. Doktora Tezi, A.Ü.*

Güneş, T. ve Taştan Akdağ, F. (2017). *Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(2), 499-507.*

Gürdoğan, A. (2012). *Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 149-165*

Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*

Güvercin, C. H. (2020). *Tıp Tarihinde Pandemiler: Felaket, Deneyim ve Dönüşüm. Sağlık Bağlamında Edebiyat, Sanat ve Tarih, 63.*

- Hecker, L. L. ve Sori, C. F. (2016). *The parent's Guide to Good Divorce Behaviour. The Therapist's Notebook for Children and Adolescents: Homework, Handouts, and Activities for Use in Psychotherapy*, Routledge.
- Hensley, L. C. (2013). *The Fine Points of Working Under Pressure: Active and Passive Procrastination Among Collage Students*. Doctoral Thesis, The Ohio State University.
- Hilmer, M. J. ve Hilmer, C. E. (2012). *On the Relationship Between Student Tastes and Motivations, Higher Education Decisions, and Annual Earnings*. *Economics of Education Review*, 31(1), 66-75.
- Ho, C. S., Chee, C. Y. ve Ho, R. C. (2020). *Mental Health Strategies to Combat the Psychological Impact of COVID-19 Beyond Paranoia and Panic*. *Ann Acad Med Singapore*, 49(1), 1-3.
- Honigsbaum, M. (2009). *Historical Keyword Pandemic*. *The Lancet*, 373(9679), 1939.
- Hussain, I. ve Sultan, S. (2010). *Analysis of Procrastination Among University Students*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.
- Işıkhani, V. (2017). *Stres Yönetimi*. Ankara: Nika Yayınevi.
- İmamoğlu, A. (2011). *Üniversite Gençliğinde Dini İnanç ve Umutsuzluk İlişkisi*. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(23), 205-244.

- İmamoğlu, A. ve Yavuz, A. (2011). *Üniversite Gençliğinde Dini İnanç ve Umutsuzluk İlişkisi*. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13 (23), 205-244.
- Kabasakal, Z. ve Uz-Baş, A. (2013). *Öğretmen Adaylarında Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerileri*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 27-35.
- Kağan, M. (2009). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 113-128.
- Kağan, M. (2010). *Akılci Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.
- Kallberg, P. S. (2016). Learning Mathematics: Hope and Despair. *The Tenth Research Seminar of the Swedish Society for Research in Mathematics Education*. Karlstad, 99-108.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü.
- Karadeniz, Ö. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

Karataş, H. ve Erden, M. (2012). *Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. E-Journal of New World Sciences Academy, 7(4), 983-1003.

Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, S. (2020). Zorunlu Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri. *VIIIth International Eurasian Educational Research Congress*, 10-13.

Keser, A. (2019). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.

Kesici, A. ve Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Stres Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2413-2426.

Keskin G, Sezgin B. (2009). *Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi*. Elazığ, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4(10). 3-18.

Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. ve Muneer, S. (2014). *Academic Procrastination Among Male and Female University and College Students*. FWU Journal of Social Sciences, 8(2), 65-70.

Kınıcı, E. (2018). *Kalp Yetersizliği Hastalarının Umutsuzluk Düzeyi, Sağlık Davranışları ve Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, T.Ü.

- Kıran, F. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü.
- Kısa, S., Zeyneloğlu, S. ve Verim, E. S. (2019). *The Level of Hopelessness and Psychological Distress Among Abused Women in a Women's Shelter in Turkey*. Archives of Psychiatric Nursing, 33(1), 30-36.
- Kızılgeçit, M. (2011). *Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, A.T.A.Ü.
- Klompas, M., Baker, M. A. ve Rhee, C. (2020). *Airborne Transmission of SARS-CoV-2: Theoretical Considerations and Available Evidence*. Jama.
- Koca, F. (2019). *Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü*. Elementary Education Online, 18(1).
- Kocaman, N. (2008). *Tıbbi Hastalığa Psikososyal Tepkiler*, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 71, 52-58.
- Koç, E. (2008). *Bir Umut Metafiziği Olarak Gabriel Marcel Felsefesi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2008(18), 171-194.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta yayınevi.

- Kodan, S. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Akılcı Olmayan İnanışlar Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (2), 175-190.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemenin Akademik Başarı Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi*. Doktora Tezi. G.O.Ü.
- 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.
- Kula, E. (2008). *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri ve Saldırganlık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kutlu, M., & Demir, Y. (2016). *Ergenlerdeki akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik II Sempozyumu, Samsun.
- Kutlu, N., Gökdere, M., & Çakır, R. (2015). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırması*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 1311-1330.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya ili*

örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-20.

Küçüközkan, Y. (2015). *Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve*.

Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(2), 85-116.

Küçüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonuna*

Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Last, J. M. (2001). *Dictionary of Epidemiology, Fourth Edition.pdf*. Oxford University

Press [https://pestcontrol.ru/assets/files/biblioteka/file/19-john_m_last-](https://pestcontrol.ru/assets/files/biblioteka/file/19-john_m_last-a_dictionary_of_epidemiology_4th_edition-oxford_university_press_usa_2000.pdf)

[a_dictionary_of_epidemiology_4th_edition-](https://pestcontrol.ru/assets/files/biblioteka/file/19-john_m_last-a_dictionary_of_epidemiology_4th_edition-oxford_university_press_usa_2000.pdf)

[oxford_university_press_usa_2000.pdf](https://pestcontrol.ru/assets/files/biblioteka/file/19-john_m_last-a_dictionary_of_epidemiology_4th_edition-oxford_university_press_usa_2000.pdf)

Lee, E. (2005). *The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic*

Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology*,

166(1), 5–14.

Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). *Why do high school students lack*

motivation in the classroom? Toward an understanding of academic

amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*,

98 (3), 567-582.

Lepper, M. R., Corpus H.J. ve Iyengar, S. S. (2005). *Intrinsic and Extrinsic*

Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic

Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.

- Lin, L. C. (2012). *Measuring Adult Learners Foreign Language Anxiety, Motivational Factors, and Achievement Expectations: A Comparative Study between Chinese as a Second-Language Students and English as a Second- Language Students*. PhD. Dissertation. Cleveland State University.
- Lindner, R. W. ve Harris, B. R. (1998). *Self-Regulated Learning in Education Majors*. *Journal of General Education*, 47:63-78.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. ve Rothlisberg, B. A. (2001). *Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement*. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Marsiglia, F. F., Kulis, S., Perez, H. G. ve Bermudez-Parsai, M. (2011). *Hopelessness, Family Stress, and Depression among Mexican-Heritage Mothers in the Southwest*. *Health & Social Work*, 36(1), 7-18.
- Milgram, N. N. ve Tenne, R. (2000). *Personality Correlates Of Decisional And Task Avoidant Procrastination*. *European Journal Of Personality*, 14 (2), 141-156.
- Mo, S. (2011). *An Exploratory Study of Intrinsic & Extrinsic Motivators and Student Performance in an Auditing Course*. *American Journal of Business Education*. 4(2), 19-25.
- Moon, S. M. ve Illingworth, A. J. (2005). *Exploring the Dynamic Nature of Procrastination: A Latent Growth Curve Analysis of Academic Procrastination*. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309.

- Motie, H., Heidari, M. ve Sadeghi, M. A. (2012). Predicting Academic Procrastination During Self-Regulated Learning in Iranian First Grade High School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 379-391.
- Neenan, M. (2008). *Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches*. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 26(1), 53-62.
- Nims, D. R. (2011). *Solution-Focused Play Therapy: Helping Children and Families Find Solutions*. Foundations of play therapy, 313-328.
- Ocak, G., Atasever, N.A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde hayatın amacı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yönetim ve Çalışma Dergisi, 4(1), 93-112.
- Odacı, H. ve Kaya, F. (2019). *Mükemmeliyetçilik ve Umutsuzluğun Akademik Erteleme Davranışı Üzerindeki Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9(1).
- Oğuztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Üzerinden İncelenmesi*. Klinik Psikiyatri, 14, 173-184.

- Olçay, G. U. (2016). *Alkol ve Madde Bağımlılığı Tedavisi Gören Bireylerde Algılanan Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Oran, S. (2016). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi.
- Orpen, C. (1998). *The Causes and Consequences of Academic Procrastination: A Research Note*. Westminster Studies in Education. 21(1), 73-75.
- Otis, N., Grouzet, F. ve Pelletier, L. G. (2005). *Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study*. Journal of Educational Psychology, 97, 170-183.
- Owens, A. M. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869- 887.
- Oysul, F. G. ve Bakır, B. (2015). Orta Doğu Solunum Sendromu-MERS. *Türkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics*, 1(3), 46-52.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon. Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(21), 45-72.

Özer, B. U. (2005). *Academic Procrastination: Prevalance, Self-Reported Reasons, Gender Difference and it's Relation With Academic Achievement*. Yüksek Lisans Tezi, O.D.T.Ü.

Özer, G. (2009). *Öz-Belirleme Kuram Çerçevesinde İhtiyaç Doyumu, İçsel Güdülenme ve Bağlanma Stillerinin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, G.Ü.

Özkaya, G. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.

Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). *Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkiler*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 9(1), 8-15.

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>

Park, O., Park, Y. J., Park, S. Y., Kim, Y. M., Kim, J., Lee, J. ve Yum, M. (2020). *Contact transmission of Covid-19 in South Korea: Novel Investigation Techniques for Tracing Contacts*. Osong Public Health and Research Perspectives, (1). <https://doi.org/10.24171/j.phrp.2020.11.1.09>

Peklaj, C. ve Levpušček, M. P. (2006). *Student Motivation and Academic Success İn Relation to the Quality of İndividual and Collaborative Work During A Course*

in Educational Psychology. Association of Teacher Education in Europe. 31 st Annual Attee Conference. 147- 161.

Petrilli, C. M., Jones, S. A., Yang, J., Rajagopalan, H., O'Donnell, L., Chernyak, Y. ve Horwitz, L. I. (2020). *Factors Associated with Hospital Admission and Critical Illness Among 5279 People with Coronavirus Disease 2019 in New York City: Prospective Cohort Study*. *BMJ*, 369.

Pham, T. D., Huang, C., Wirz, O. F., Röltgen, K., Sahoo, M. K., Layon, A., ... ve Pinsky, B. A. (2020). *SARS-CoV-2 RNAemia in a Healthy Blood Donor 40 days After Respiratory Illness Resolution*. *Annals of internal medicine*, 173(10), 853-854.

Rajnik, M., Cascella, M., Cuomo, A., Dulebohn, S. C. ve Di Napoli, R. (2021). *Features, Evaluation, and Treatment of Coronavirus (COVID-19)*. Uniformed Services University Of The Health Sciences.

Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion*. USA: John Wiley & Sons.

Rienties, B., Tempelaar, D. T., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H. ve Segers, M. (2009). *The role of Academic Motivation in Computer-Supported Collaborative Learning*. *Computers in Human Behavior*, 25 (6), 1195-1206.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). *Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between high and low Procrastinators*. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.
- Saloner, B., Parish, K., Ward, J. A., DiLaura, G. ve Dolovich, S. (2020). *COVID-19 Cases and Deaths in Federal and State Prisons*. Jama, 324(6), 602-603.
- Saltürk, A. ve Güngör, C. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(36), 138-173.
- Saraç, T. (2015). *Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı ve Umutsuzluklarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, A.E.Ü.
- Sardoğan, M. (2004). *Öğrencilerin Güdülenmesi Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarioğlu, F. A. (2011). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü.
- Sarpdağı, Y. (2018). *Epilepsili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Bakım Yükü ve Umutsuzluk Düzeyinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi,

S.A.Ü.

Schouwenburg, H. C. ve Lay, C. H. (1995). *Trait Procrastination and the Big-Five Factors of Personality*. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490,

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). *The Development of Academic Self-Efficacy*. San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). *Self-Efficacy Theory*. USA: Routledge.

Schunk, D. H. ve Usher, E. L. (2012). *Social Cognitive Theory and Motivation*. New York: Oxford University Press.

Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Harlow: Pearson Education Limited.

Senécal, C., Guay, F. (2000). *Procrastination in job-seeking: An analysis of motivational processes and feelings of hopelessness*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 267-283.

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.

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.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*.

Ankara: Gönül Yayıncılık.

Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). *COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin*

Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açuları Üzerine

Bir Araştırma. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi,

4(1), 40-53.

Sevim, C., Koçoğlu, F. ve Erdoğdu, Y. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde

Anksiyete ile Umutsuzluk Düzeylerinin Psikososyal ve Demografik

Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23.

Shaaban, K. ve Ghaith, G. (2000). *Student Motivation to Learn English as a Foreign*

Language. Foreign Language Annals, 33(6), 632-644.

Sharma, M. ve Kaur, G. (2011). *Gender Differences in Procrastination and Academic*

Stress Among Adolescents. Indian Journal Of Social Science Researches,

8(12), 122-127.

Shih, S. S. (2017). Factors Related to Taiwanese Adolescents' Academic

Procrastination, Time Management, and Perfectionism. *The Journal of*

Educational Research, 110(4), 415-424.

Shorey, H, S., Snyder, C, R., Yang, X. ve Lewin, M, R. (2003). The Role of Hope As

- A Mediator in Recollected Parenting, Adult Attachment and Mental Health.
Journal of Social and Clinical Psychology, 22(6), 685-715.
- Sigall, H., Kruglanski, A. ve Fyock, J. (2000). *Wishful Thinking and Procrastination*.
Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 283-296.
- Sirois, M. F. (2004). *Procrastination and Counterfactual Thinking: Avoiding what
Might Have Been*. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 269-286.
- Slavin, R. E. (2003). *Educationl Psychology: Theory and Practise*. New York:
Allyn&Bacon.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope: Theory, Measures and Applications*.
Academic Press, San Diego, CA
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). *Academic Procrastination: Frequency and
Cognitive Behavioral Correlates*. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4),
503.
- Soykenar, M. (2008). *Sağlık İşletmelerinde Personelin Motivasyonunu Etkileyen
Faktörler: Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesinde Örnek Bir Uygulama*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü.
- Sözlü, E. ve Serin, N. B. (2019). LİSE Öğrencilerinde Olumlu ve Olumsuz Otomatik
Düşüncelerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kuzey Kıbrıs
Örnekleme). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science*

Education (IJTASE), 8(3), 85-94.

Stead, R., Shanahan, M. J. ve Neufeld, R. W. J. (2010). *I'll Go to Therapy, Eventually: Procrastination, Stress and Mental Health*. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.

Steel, P. (2002). *The Measurement and Nature of Procrastination*. Unpublished Doctoral Thesis, University of 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.

Steel, P. ve Klingsieck, K. B. (2016). *Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited*. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

Şahin, C. (2009). *Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 271-286.

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin, F. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları*. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17,3,<https://pegem.net/dosyalar/dokuman/127668-2012010417189-sahin.pdf>

Şar, A. ve Sayar, B. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Umutsuzluk*

ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1702-1718.

Şeker, S. S. (2016). *Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.

Şimşek, M. ve Kaya, A. (2019). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü*. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 95-121.

Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., ... ve Pacitti, F. (2020). *Mental Health Outcomes of the COVID-19 Pandemic*. *Rivista di Psichiatria*, 55(3), 137-144.

Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., Huan, V. S. ve Chong, W. H. (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144.

Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Y.T.Ü.

Tanrikulu, M. (2013). *Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü.

Taş, C. (2018). *Umutsuzluk ve Örgütsel Stres İlişkisi: 4-5 Yıldızlı Otel Çalışanları*

Üzerinde Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi.

Tekin, E. (2020). *COVID-19 Kaygısının Motivasyon Üzerindeki Etkisi: Z Kuşağı Üzerine Bir Araştırma*. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1130-1144.

Toker, B. (2014). *Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı*, yüksek Lisans Tezi, M.S.K.Ü.

Tosun, B. (2018). *Psikoz Tanısı Alan Erkek Hastaların Eşlerinin; Depresyon, Umutsuzluk Düzeyi ve Çocuklar ile Olan İlişkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi.

Turan, A. ve Çelikyay, H. H. (2020). *Türkiye’de KOVİD-19 ile Mücadele: Politikalar ve Aktörler*. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 1-25.

Tuzcuoğlu, S. (2014). *Motivasyon, Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tümkaya, S. (2005). *Ailesi Yanında ve Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-459.

Türk Dil Kurumu (2019). <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 04.03.2021.

- Türk. A. Bingöl, B. A. ve Rengin, A. K. (2020). *Tarihsel Süreçte Yaşanan Pandemilerin Ekonomik ve Sosyal Etkileri*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(COVID-19 Special Issue), 612-632.
- Uçaner, B. ve Özçelik, S. (2010). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi*. EKEV Akademi Dergisi, 14(42), 341-350.
- Uçaroğlu, I. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Travmatik Yaşantıların, Anksiyete ve Umutsuzluk Düzeyi Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). *Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 7-32.
- Uzun Özer, B. (2009). *Academic Procrastination in A Group of High School Students: Frequency, Possible Reasons and Role of Hope*, Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4(32), 18–19.
- Uzun Özer, B. (2009). *Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer, B. (2010). *Ertelemenin Yol Analizi Modeli ile İncelenmesi: Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Bileşenlerin Sınanması*, Doktora Tezi, O.D.T.Ü.

- Üngören, E. ve Ehtiyar, R. (2009). *Türk ve Alman Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Umutsuzluk Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma*. Journal Of Yaşar University. 4(14), 2093-2127.
- Ünsar, Erol O. ve Sut N. (2016). *Social Support and Quality of Life Among Older Adults*. International Journal of Caring Sciences, 9(1), 249-257
- Van-Eerde, W. (2003). *A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination*. Personality and Individual Differences, 35, 1401-1419.
- Walker, C. O., Greene, B. A. ve Mansell, R. A. (2006). *Identification With Academics, Intrinsic/Extrinsic Motivation, and Self-Efficacy as Predictors of Cognitive Engagement*. Learning and Individual Differences, 16(1), 1-12.
- Wang, B., Li, R., Lu, Z. ve Huang, Y. (2020b). *Does Comorbidity Increase the Risk of Patients With COVID-19: Evidence From Meta-Analysis*. Aging (Albany NY), 12(7), 6049.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., ... & Ho, C. (2020a). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 40-48.
- Watson, D. C. (2001). *Procrastination and the Five-Factor Model: A Facet Level Analysis*, Personality And Individual Differences, 30(1), 149-158.

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Williams, K. C. ve Williams, C. C. (2012). *Five Key Ingredients for Improving Student Motivation*. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T. ve Ng, C. H. (2020). *Timely Mental Health Care for the 2019 Novel Coronavirus Outbreak is Urgently Needed*. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Etkilediği Düşünülen Özelliklerin Sıralama Yargıları Yöntemine Dayalı Ölçeklenmesi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 274-288.
- Yavuz, A. (2009). *18-25 Yaş Üniversite Gençliğinde Dini İnanç ve Umutsuzluk İlişkisi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, S.A.Ü.
- Yaycı, L. ve Düşmez, İ. (2016). *Adelolanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(6), 82-101.
- Yazıcı, H. (2009). *Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal bir Bakış*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. *The Journal of*

Academic Social Science Studies, 6(6), 1241-1252.

Yeşil, A. (2016). *Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme*, Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(3), 158-180.

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Y.T.Ü.

Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik Belirtilerinin Sosyal Destek Algısı ve Akademik Erteleme Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, S.A.Ü.

Yıldız, B. (2017). *Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psikoeğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, S.A.Ü.

Yıldız, S. ve Yıldız, K. (2016). The Relationship Between Academic Procrastination and Hopelessness Perceptions of Primary School Teaching Department Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 234-251.

Yılmaz, H. ve Huyugüzel, Ç., Pınar (2007). *Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. İlköğretim Online, 6(3), 430-440.

Yılmaz, H. ve Özkaynak, E. (2012). *İnternet Temelli Eğitimde Bir Motivasyon Aracı: Buz Kırıcılar*. Akademik Bilişim'12- XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Uşak Üniversitesi.

- Yılmaz, İ. A. ve Dursun, B. (2014). *Gen Bireylerin Umutsuzluk Düzeylerinin SosyoDemografik Özellikleri ile İlişkisi: Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar MYO Örneği*. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 48-79.
- Yiğit, R. ve Dilmaç, B. (2011). *Ortaöğretimde Öğrencilerinin Sahip Oldukları İnsani Değerler ile Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31), 160-178.
- Yolun, M. (2020). *İspanyol Gribinin Kısa Bir Öyküsü*. *Toplumsal Tarih*, (316), 74-80.
- Yurdakul, A. N. N. (2017). *Ertelemeciliğin Rahatsızlığa Dayanıksızlık ve Mükemmeliyetçilikle İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, H.K.Ü.
- Yüce, Ü. E. (2016). *Muğla İlindeki Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışına Sporun Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, M.Ü.

EKLER

Ek 1: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam FormuK

Değerli Katılımcı,

Sizi Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ ve Arş. Gör. Melis Güler tarafından yürütülen **“Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ve Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Erteleme Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”** başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde KKTC'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik umutsuzluk düzeylerinin öğrencilerin akademik erteleme durumlarını etkileme düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmayı kabul etmeden önce lütfen araştırma ile ilgili aşağıda bulunan bilgileri dikkatlice okumak için bir kaç dakikanızı ayırınız.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun olan cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Çalışma en fazla 30 dakikanızı alacaktır. Çalışmaya katılımınız zorunlu değildir. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptiriz böyle bir durumda verileriniz kaydedilmeden silinecektir. Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için kişisel bilgileriniz haricinde “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırma ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ya da tez yöneticisine, aşağıda belirtilen iletişim bilgileri aracılığıyla ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen

araştırmacıya iletiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Melis Güler

Tez Yöneticisinin

Adı-Soyadı: Yeliz Akıntuğ

Ek 2: Katılımcı Onam Formu

Gönüllü katılımınızı belirtmek için lütfen aşağıda bulunan katılımcı onam formunu doldurunuz.

Araştırmanın Başlığı: **“Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ve Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Erteleme Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”**

Her ifadeye katıldığınızı belirtmek için lütfen aşağıda bulunan kutuları işaretleyiniz

Bilgilendirilmiş Onam Formundaki bilgileri okuyup anladım ve soru sorma fırsatımın olduğunu onaylıyorum.

Katılımımın gönüllü olduğunu ve açıklama yapmaksızın, istediğim bir anda araştırmadan çekilebileceğimi anlıyorum.

Bu araştırmayı kabul ediyorum.

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Melis Güler

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Telefon No: 0533 826 4301

e-mail: 19500180@emu.edu.tr

Tez Yöneticisinin

Adı-Soyadı: Yeliz Akıntuğ

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri

Ofis No: 0392 630 4028

e-mail: yeliz.akintug@emu.edu.tr

Ek 3:Araştırma Sonrası Katılımcıya Verilecek Olan Form

Araştırmada kullanılan anketleri doldurduktan sonra herhangi bir rahatsızlık, sıkıntı duyuyorsanız veya sorularınız varsa araştırmacı (Melis Güler, 19500180@emu.edu.tr) veya araştırmacının danışmanı (Yeliz Akıntuğ, yeliz.akintug@emu.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Araştırmaya yaptığınız değerli katkılarınız ve katılımınızdan dolayı teşekkür ederim

Saygılarımla,

Melis Güler.

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket aracılığıyla veriler, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsünde sürdürmekte olduğum Yüksek Lisans eğitimim için gerekli olup, **Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ve Akademik Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Erteleme Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi** başlıklı konunun araştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlı kullanılacak olup, şahsınıza ait bilgiler resmi ya da gayri resmi hiçbir kuruma kuruluşa verilmeyecektir.

Cevapsız soruların bulunduğu anketlerden elde edilen verilerin kullanılamaz olduğundan anket formunu tam ve doğru olarak cevaplamanız araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır. Araştırmaya yapacağınız önemli destek ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Melis GÜLER

Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

1.Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2.Yaşınız:

18-21 yaş 22-25 yaş 26-29 yaş 30 yaş ve üstü

3.Hali hazırda öğrenim gördüğünüz eğitim bölümü nedir?

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı

4.Gelir durumunuzu genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Kötü

Orta

İyi

Ek 5: Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Tutum Formu

1. Covid 19 hastalığına yakalandınız mı?

Evet Hayır

2. Birinci derece yakınlarınızdan (Anne,baba,kardeş) birisi Covid-19 hastalığına yakalandı mı?

Evet Hayır

3. Yakınlarınızdan (Anne,baba,kardeş,yakın arkadaş, akraba) birisi Covid-19 hastalığı sebebiyle vefat eden oldu mu?

Evet Hayır

4. Pandemi sürecini genellikle nasıl geçirmektesiniz?

Sosyal hayatıma çok sert kısıtlamalar getirdim.

Sosyal hayatıma makul kısıtlamalar getirdim.

Pandemi süreci öncesindeki gibi sosyal hayatıma devam ediyorum.

8. İleride 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. İlginç 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 kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı	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. İleride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum	1	2	3	4	5	6	7
16. İlgimi 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 umurunda 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. İleride daha iyi ücret alabilmek için	1	2	3	4	5	6	7
23. İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor	1	2	3	4	5	6	7
24. İnanıyorum 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 7: Akademik Umutsuzluk Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Genellikle	Her Zaman
Bu ölçekten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her maddenin karşısında bulunan; (1) Hiçbir Zaman , (2) Nadiren , (3) Genellikle , (4) Her Zaman anlamına gelmektedir.				
Maddeler				
1. Bir derste karşılaştığım problemi çözmek adına farklı yollar düşünmeye gayret ederim.	1	2	3	4
2. Dersi anlamakta zorlanırsam öğrenmek için çabalarım.	1	2	3	4
3. Bir ders ne kadar zor olursa olsun çalışarak o dersin üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4
4. Akademik eksikliklerimi giderebilmek için gerekli olan uğraşı gösteririm.	1	2	3	4
5. Bir akademik sorunu çözmeye adına yaptıklarım başarısız ise düzeltmek için çabalarım.	1	2	3	4
6. Çalıştığım halde başarısız olduğum dersle ilgili çaba sarf etmem.	1	2	3	4
7. Önem verdiğim bir ders konusunda hedefe ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4
8. Alanımla ilgili ileride iyi yerlere geleceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4
9. Alanımın geleceğini aydınlık görüyorum.	1	2	3	4
10. Gelecekte alanımla ilgili çalışmalar yapmayı hedefliyorum.	1	2	3	4
11. Alanımla ilgili her geçen gün daha başarılı olabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4

12. Akademik anlamda danışmam gereken herhangi bir konu olduğunda kolaylıkla öğretmenime ulaşırım.	1	2	3	4
13. Okulda aldığım eğitimin beni mesleki konuda yetkin konuma getireceğini inanıyorum.	1	2	3	4
14. Ailemin bana sağladığı olanaklar akademik gelişimimdeki motivasyonumu artırır.	1	2	3	4
15. Akademik yaşamımda elde ettiğim kazanımların gelecekte olumlu bir etkisi olacağına inanıyorum.	1	2	3	4
16. Akademik gelişimimi sağlayacak yeterli zamana sahibim.	1	2	3	4

Ek 8: Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen	
1	2	3	4	5	
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Derslere hazırlanarak gelirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------