

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI
YAKLAŞIM TEMELLİ ÇEVİRİMİÇİ AKADEMİK MOTİVASYON
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ AKADEMİK MOTİVASYON VE
AKADEMİK ERTELEME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAĞMUR KAYA

ANTALYA, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI
YAKLAŞIM TEMELLİ ÇEVİRİMİÇİ AKADEMİK MOTİVASYON
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ AKADEMİK MOTİVASYON VE
AKADEMİK ERTELEME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAĞMUR KAYA

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ARZU TAŞDELEN KARÇKAY

ANTALYA, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.../ .../ 2022

Yağmur KAYA



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ESTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yağmur KAYA'nın bu çalışması 17.06.2022 tarihinde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/ oy çoğunluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan: **Doç. Dr. Tuğba SARI**

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri)

Üye: **Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ ÇELİK**

.....

(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri)

Üye (Tez Danışmanı): **Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY**

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ... tarihli ve ... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

TEŞEKKÜR

Tezimin bitmiş olduğuna hala inanamıyorum. Benim için dolu dolu geçen ve inanılmaz keyif aldığım bir süreç oldu. Her aşamasını ayrı seviyorum.

Bazı insanlar için onlara ışık tutan, onların yaşamlarını değiştiren hocaları olmuştur. Ne mutlu bana ki benim de yaşamımda çok büyük bir yere sahip olan ve asla unutamayacağım bir hocam var. Bana olan büyük inancı ve destekleri sayesinde hem mesleki hem de kişisel olarak çok geliştirdim ve hocam olduğu için kendimi çok şanslı hissediyorum. Yüksek lisans tez danışmanım Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY'a her türlü desteğinden dolayı canı gönülden teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki.

Akdeniz Üniversitesi'nde eğitimime başlayarak kendisini tanımaktan dolayı çok mutlu olduğum, her zaman desteklerini hissettiğim ve tezimin başından sonuna kadar bana çok yardımcı olan Doç. Dr. Tuğba SARI'ya çok teşekkür ederim. Tezim kapsamında oluşturmuş olduğum oturumlara vaktini ayırıp tek tek dönüt veren Öğr. Gör. Seval APAYDIN'a teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak tezime sunduğu değerli katkılar için Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ ÇELİK'e teşekkür ederim.

Daha çalışmaya başlayalı bir yıl bile olmamasına rağmen sanki yıllardan beri bu ailenin içinde gibiyim. Başta Saygıdeğer Dekanımız, Anabilim Dalı Başkanımız Sayın Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ olmak üzere Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yer alan birbirinden değerli hocalarıma, bizlere mükemmel çalışma ortamı sağladıkları için teşekkürlerimi sunuyorum. Benim için çalışma arkadaşları olmaktan öte olan ve YTÜ'yü sevmemde büyük katkıları olan Arş. Gör. Ceren BEKTAŞ AYDIN, Arş. Gör. Gaye BİRİNİ'ye ve hem iş hem ev arkadaşım olan Arş. Gör. Zahide Gül KARAAĞAÇ'a her türlü destekleri için teşekkür ederim. Sizlerle bir arada olduğum için çok şanslıyım.

Psk. Dan. Demet TOPCUOĞLU, Arş. Gör. Güleycan DEDECENGİZ, Selda ARICI ve Psk. Dan. Kübranur AKBULUT'a değerli dostlukları ve destekleri için teşekkür ederim. Benim için çok değerlisiniz, iyi ki varsınız.

Beni her konuda sonuna kadar destekleyen ve bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan annem Arife KAYA ve babam Veli Cemil KAYA'ya çok teşekkür ederim. Benim bu hayattaki en değerlilerim olan canım kardeşlerim Kaan Orkun KAYA ile İlgaç Mahmut KAYA'ya hayatımdaki yerleri için teşekkür ederim. Canım ailem, sizleri çok seviyorum.

Cümlelerimi Mustafa Kemal ATATÜRK'ün şu sözleriyle bitirmek istiyorum:
“Çalışmaktan bir cezadan, bir sıkıntıdan kaçır gibi kaçınmak, çok kötü bir harekettir. Çalışmak ilk sıkıntılara ve isteksizliklere üstün gelindikten sonra, en şiddetli bir zevktir. Çalışmayı ceza saymak, onun güzelliğini ve iyiliklerini tanımamak, tabiata karşı haksızlık olur.”

Yağmur KAYA



ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM TEMELLİ ÇEVİRİMİÇİ AKADEMİK MOTİVASYON PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK ERTELEME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

KAYA, Yağmur

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

Haziran, 2022

Bu araştırmada, bilişsel davranışçı yaklaşım temelli geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik erteleme değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi ölçümlü 2x3'lük desen türünde olan deneysel bir çalışmadır. Çalışma; programa katılım için başvuruda bulunan 230 birey arasından seçilen, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi'nin çeşitli fakülte ve bölümlerinde öğrenimine devam eden, farklı sınıf düzeylerinde olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu seçkisiz yolla atanan, deney grubunda 10 ve kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 20 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya yardımcı olması amacıyla 5 kişilik pilot grup oluşturulmuştur ancak öğrencilerin ölçek sonuçları çalışmaya dahil edilmemiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 5 oturumluk psikoeğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Grup oturumları haftada bir gün uygulanmış ve her bir oturum ortalama 90 dakika sürmüştür. Veri toplama araçları olarak Katılımcı Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği, Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Süreç Değerlendirme Formu çevrimiçi bir şekilde kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Nicel veriler, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Ölçekleri ön-test, son-test ve programın bitiminden bir ay sonra izleme testi uygulanarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve değişkenler için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Nitel veriler ise son oturumdan bir hafta sonra öğrencilerden Süreç Değerlendirme Formu ile elde edilmiştir. Nitel

veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde evrimii akademik motivasyon psikoeğitim programı sonrasında niversite ğrencilerinin akademik motivasyonlarının arttığı, akademik erteleme davranışlarının ise azaldığı gözlenmiş ve bu değişimlerin izleme ölçümüyle de devam ettiği belirlenmiştir. Hem nicel hem de nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda programın etkili çıktığı söylenebilmektedir. Sonuçlar, kuramsal bilgiler ve yapılan araştırmalar bağlamında değerlendirilip tartışılmış, daha sonra yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Akademik motivasyon, akademik erteleme, bilişsel davranışı yaklaşım, çevrimiçi psikoeğitim, üniversite ğrencileri.*



ABSTRACT

THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIORAL APPROACH BASED ONLINE ACADEMIC MOTIVATION PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN UNIVERSITY STUDENTS

KAYA, Yağmur

Master Thesis, Guidance and Psychological Counseling Program

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

June, 2022

In this study, the effect of the online academic motivation psychoeducation program, which was developed based on cognitive behavioral approach, on variables of academic motivation and academic procrastination in university students was examined. The research is an experimental study in the 2x3 design type with experimental and control groups, pre-test, post-test and follow-up test. The study was carried out with students who were selected from 230 individuals, who applied to participate in the program, who continue their education in various faculties and departments of Akdeniz University in the 2020-2021 academic year, who are at different grade levels and who voluntarily agree to participate in the research. The study group consists of 20 university students, 10 in the experimental group and 10 in the control group, who were randomly assigned. A pilot group of 5 people was formed to assist the study, but the scale results of the students were not included in the study. While the 5 session psychoeducation program developed by the researcher was applied to the experimental group, no program was applied to the control group. Group sessions were applied once a week and each session lasted an average of 90 minutes. Participant Information Form, Academic Motivation Scale, Academic Procrastination Scale, Informed Consent Form and Process Evaluation Form were used as online data collection tools. The data of the research were obtained by using quantitative and qualitative methods. Quantitative data were obtained by applying the Academic Motivation and Academic Procrastination Scales to the students in both the experimental and control groups with pre-test, post-test and follow-up test one month after the end of the program. Mann-Whitney U Test, Friedman Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used in the analysis of quantitative data and effect size values were calculated for the variables. Qualitative data were obtained from Process Evaluation Form filled by the students

one week after the last session. Qualitative data were analyzed using content analysis. When the findings obtained in the study were examined, it was observed that the academic motivation of university students increased after the online academic motivation psychoeducation program, while their academic procrastination behaviors decreased, and it was determined the these changes continued with the follow-up measurement. Considering both quantitative and qualitative findings, it can be said that the program is effective. The results were evaluated and discussed in the context of theoretical knowledges and research, and suggestions were made for future studies.

Keywords: *Academic motivation, academic procrastination, cognitive behavioral approach, online psychoeducation, university students.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Motivasyon.....	10
2.1.1. Motivasyon Türleri	10
2.2. Akademik Motivasyon	14
2.2.1. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	14
2.2.2. Akademik Motivasyonun Sonuçları	16
2.2.3. Akademik Motivasyonu Yönetme	17
2.3. Erteleme	20
2.4. Akademik Erteleme.....	21
2.4.1. Akademik Ertelemeyi Etkileyen Faktörler	22

2.4.2. Akademik Ertelemenin Sonuçları.....	23
2.4.3. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma.....	24
2.5. Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişki	25
2.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	26
2.6.1. Bilişsel Yapı.....	28
2.6.2. Bilişsel Çarpıtmalar	29
2.6.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Temel Teknikleri.....	32
2.6.3.1. Bilişsel Teknikler	33
2.6.3.2. Davranışsal Teknikler	34
2.6.4. Metafor ve Hikaye Kullanımı	34
2.6.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Akademik Motivasyon	36
2.6.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Akademik Erteleme	36
2.7. Psikoeğitim.....	37
2.7.1. Çevremiçi Psikoeğitim.....	40
2.8. İlgili Araştırmalar	43
2.8.1. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	43
2.8.2. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	45
2.8.3. Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	50
2.8.4. Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	55
BÖLÜM III.....	59
YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu.....	60
3.2.1. Program Duyurusu	60
3.2.2. Programa Başvuru Yapan Bireyler ile İlgili Demografik Bilgiler.....	60
3.2.3. Katılımcıların Seçimi	63
3.2.4. Pilot Grubun Oluşturulması	65
3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	66

3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.3.1. Katılımcı Bilgi Formu.....	68
3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği	69
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği.....	70
3.3.4. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	71
3.3.5. Süreç Değerlendirme Formu	71
3.4. Verilerin Toplanması.....	71
3.5. Grup Uygulamalarına İlişkin Genel Açıklamalar	72
3.5.1. Grup Öncesi Hazırlık	72
3.5.2. Oturum Planlarının Hazırlanması ve Oturumların İçeriği	74
3.6. Verilerin Analizi.....	78
BÖLÜM IV	80
BULGULAR.....	80
4.1. Akademik Motivasyon Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Bulgular.....	80
4.2. Akademik Erteleme Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Bulgular.....	80
4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	81
4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	84
4.5. Psikoeğitim Programı ile İlgili Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	87
BÖLÜM V	96
TARTIŞMA VE YORUM.....	96
5.1. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum	96
5.2. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	98
5.3. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum	101

5.4. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	103
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
6.1. Sonuç.....	105
6.2. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA	109
EKLER	132
EK-1 KATILIMCI BİLGİ FORMU	132
EK-2 AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	133
EK-3 AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ	135
EK-4 PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ DUYURU AFİŞİ.....	138
EK-5 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ RESMİ WEB SAYFASINDA PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ DUYURUSU	139
EK-6 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ RESMİ WEB SAYFASINDA PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ DUYURUSU	139
EK-7 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	140
EK-8 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI ÇEVİRİMİÇİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OTURUM PLANLARI	144
EK-9 ÖRNEK KATILIM BELGESİ.....	163
EK-10 ARAŞTIRMACI OTURUMLARI DEĞERLENDİRME FORMU	164
EK-11 GRUP SÜRECİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ FORMU	164
EK-12 ETİK KURUL KARARI.....	166
EK-13 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ	167
EK-14 BİLDİRİM ONAYI.....	168
EK-15 ÖZGEÇMİŞ SAYFASI.....	168
EK-16 İNTİHAL RAPORU	169

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Ön Test, Son Test, İzleme Testli Kontrol Gruplu DeneySEL Modelin Simgesel Gösterimi	59
Tablo 3.2. Programa Başvuran Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımları	61
Tablo 3.3. Programa Başvuran Bireylerin Yaşa Göre Dağılımları.....	61
Tablo 3.4. Programa Başvuran Bireylerin Üniversitelere Göre Dağılımları	62
Tablo 3.5. Programa Başvuran Bireylerin Bölümlere Göre Dağılımları.....	62
Tablo 3.6. Programa Başvuran Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	63
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları..	67
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	68
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Puanları İçin Friedman Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.5. Deney Grubunun Akademik Motivasyon Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	84

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Erteleme Puanları İçin Friedman Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.8. Deney Grubunun Akademik Erteleme Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.9. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programına İlişkin Beklentiler, Kodlar ve Frekanslar	87
Tablo 4.10. Katılımcıları En Çok Etkileyen Oturumlar, Kodlar ve Frekanslar.....	88
Tablo 4.11. Katılımcıların En Çok Etkilendikleri Yaşantılar, Kodlar ve Frekanslar	89
Tablo 4.12. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programına İlişkin Öneriler, Kodlar ve Frekanslar.....	90
Tablo 4.13. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programın Amacına İlişkin Doğrudan Kazanımlar, Kodlar ve Frekanslar.....	90
Tablo 4.14. Oturumların İçeriğine İlişkin Doğrudan Kazanımlar, Kodlar ve Frekanslar	93
Tablo 4.15. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programına İlişkin Dolaylı Kazanımlar, Kodlar ve Frekanslar.....	94
Tablo 4.16. Katılımcıların Grup Liderine İlişkin Görüşleri, Kodlar ve Frekanslar.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öz Belirleme Kuramı – Motivasyonun Sınıflandırılması	11
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçerisinde bulunan her bireyin ayrı ayrı öneme sahip olduğu, ondan etkilendikleri ve aynı zamanda onu etkiledikleri yapı olan, toplum; eğitimle gelişmekte ve eğitimle kendisine rota bulmaktadır (Ivan, 2006). Gelişimin mutlak temsili olan eğitimi yönetirken, eğitimin etkilendiği faktörlerin de göz önünde bulundurulması şarttır. Eğitimin kalitesinde; ülkede bulunan eğitim politikası, ekonomik durum, öğretmenlerin niteliği, okulun imkanları gibi faktörler temel olarak etkili olmaktadır. Ancak bu faktörlerin yanında öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik ertelemeleri de oldukça önemlidir (Kayadibi, 2001).

Öğrencilerin akademik durumlarını etkileyen kritik faktörlerden biri olan akademik motivasyon; akademik görevlere karşı öğrencileri güdüleyen, yönlendiren, harekete geçiren itici bir güçtür. Akademik motivasyon öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici bir etkindir, akademik görevlerine odaklanmalarında ve bu görevlere karşı istek duymalarında önemli bir rol oynar. Akademik motivasyonu düşük olan öğrencilerin; akademik başarılarının (Alderman, 2004; Amrai ve diğ., 2011), okula bağlılıklarının (Demir ve Kutlu, 2018), algıladıkları akademik yetkinliklerinin (Fortier ve diğ., 1995), akademik performanslarının (Ayub, 2010) daha düşük olduğu; devamsızlıklarının (Kılıçaslan, 2021) ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik motivasyon yalnızca akademik anlamda öğrencileri etkilemekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin psikolojik olarak iyi oluş düzeylerini (Milyavskaya ve Koestner, 2011), stres düzeylerini, diğerleriyle olan sosyal bağlarını (Marler ve diğ., 2021) ve öz yeterlik (Schunk, 1991) de etkilemektedir. Akademik motivasyonun eksikliği durumunda öğrencilerde akademik, sosyal ve psikolojik gibi yukarıda sıralanan pek çok alanda soruna yol açmaktadır. Bu nedenle akademik motivasyon ile ilgili yapılacak müdahaleler birçok değişkeni etkileyecektir.

Öğrencilerin akademik durumlarını etkileyen bir diğer önemli etken olan akademik erteleme ise; akademik görevlerin yapılmasını geciktirme veya akademik görevleri yapmama eğilimidir (Rothblum ve diğ., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme yüksek olan öğrencilerin; akademik başarılarının (Balkıs ve diğ., 2006; Basith ve diğ., 2021;

Karataş, 2020; Sevilmiş, 2021), akademik öz yeterliklerinin (Akbay ve Gizir, 2010; Kaplan, 2017), akademik motivasyonlarının (Akbay ve Gizir, 2010) düşük olduğu; devamsızlıklarının (Kılıçaslan, 2021) ise yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik erteleme yüksek olan öğrencilerin akademik konuların dışında; öznel iyi oluşlarının (Suhadianto ve diğ., 2020), benlik saygılarının (Birol ve Günel, 2019; Uzun ve diğ., 2020), zaman yönetimlerinin (Limone ve diğ., 2020; Mişe, 2019; Unda-López ve diğ., 2022), öz kontrollerinin (Limone ve diğ., 2020; Unda-López ve diğ., 2022; Uzun ve diğ., 2020), olumlu duygularının (Rahimi ve Vallerand, 2021), yaşam tatminlerinin (Peixoto ve diğ., 2021) düşük; COVID-19 korkularının (Biricik ve Sivrikaya, 2020), başarısızlık korkularının (Nurlu, 2019), umutsuzluklarının (Odaci ve Kaya, 2019), mükemmeliyetçiliklerinin (Belgin, 2019; Odaci ve Kaya, 2019), kaygılarının, streslerinin (Mişe, 2019; Unda-López ve diğ., 2022), sınav kaygılarının (A. Karataş, 2020) yüksek olduğu gözlenmiştir. Akademik motivasyon gibi akademik ertelemenin de eğitim sürecinde ve öğrencilerin yaşamlarında önemli etkileri olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik görevlerine odaklanmalarında ve istekli olmalarında rol oynayan akademik motivasyonları ile akademik görevlerini ileri bir tarihe itmelerinde etkili olan akademik ertelemeleri arasında ilişki bulunmaktadır. Akademik motivasyonu düşük olan öğrenciler akademik erteleme davranışını daha çok sergilemekte, akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler ise akademik erteleme davranışına daha az başvurumaktadırlar (Akbay ve Gizir, 2010; Balkıs ve diğ., 2006; Çakın, 2021; Cerino, 2014; Demir ve Kutlu, 2018; Kandemir ve diğ., 2017; Kılıçaslan, 2021; Lee, 2005; Lekich, 2006; Senécal ve diğ., 1995). Bu nedenle öğrenciler ve eğitim sistemi üzerinde kritik bir önemi olan bu iki değişkende oluşan problemlerin büyük sonuçlara yol açtığı ve açmaya devam edeceği anlaşılmaktadır.

Akademik konularda yaşanan problemlerin özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın bir şekilde görüldüğü bilinmektedir (Schweitzer, 1996; Topkaya ve Meydan, 2013). Yapılan bazı araştırmalara göre üniversite öğrencilerinin %73,4'ünün akademik sorunları olduğu (Topkaya ve Meydan, 2013), öğrencilerin %56'sının akademik problemler yaşadığı (Schweitzer, 1996) bulunmuştur. Solomon ve Rothblum (1984) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin %46'sının dönem ödevi hazırlamakta, %30,1'inin haftalık okumalarını gerçekleştirmekte, %27,6'sının sınavlara hazırlanmakta, %23'ünün derslere devam sağlamada sorunlar yaşadıklarını saptamışlardır. Üniversite öğrencileri arasında çok sık rastlanan akademik motivasyon ve akademik erteleme, öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Amrai ve diğ., 2011; Onwuegbuzie ve Collins, 2001). Akademik motivasyonu düşük (Amrai ve diğ., 2011) ve akademik ertelemeleri yüksek (Onwuegbuzie ve Collins, 2001) üniversite öğrencilerin akademik konularda daha az başarılı

oldukları gözlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik alanda yaşadıkları problemler ise akademik başarılarını, psikolojik durumlarını etkilemektedir (Donat ve diğ., 2019). Üniversite öğrencileri bulundukları dönem itibariyle eğitsel bir alanda yaşadıkları sorunlar psikolojik (Donat ve diğ., 2019), kişisel-sosyal ve mesleki alanlarda da problemlere yol açmaktadır (Erkan ve diğ., 2012; Topkaya ve Meydan, 2013). Tabii ki, akademik motivasyon ve akademik erteleme gibi konulardan konuşuyorsak, bu değişkenleri etkileyen ve son yıllarda ülkemizi ve tüm dünyayı derinden sarsan bir olayı konuşmadan olmaz.

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan şehrinde nedeni bilinmeyen bir hastalık ortaya çıkmıştır. COVID-19 olarak adlandırılan bu hastalık insandan insana çok kolay bulaşabildiği için hızla dünya çapında diğer ülkelere yayılmıştır (Naseer ve Rafique, 2021; WHO, 2020). Mart 2020'nin ortalarına doğru yaklaşık 75 ülkede görülmüştür (Naseer ve Rafique, 2021). Ülkemizde ilk COVID-19 vakası ise 11 Mart 2020'de tespit edilmiştir. Devam eden süreçte pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de vaka sayılarında artış görülmüştür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Hastalık ölüme neden olabildiği için çok kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alarak eşi benzeri görülmemiş bir krize dönüşmüş ve yaşamın her alanını (psikolojik, sosyal, ekonomik vs.) derinden sarsmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020; Zaccoletti ve diğ., 2020).

COVID-19 salgını sosyal hayatı altüst ettiği gibi eğitim alanını da olumsuz olarak etkilemiştir (Zaccoletti ve diğ., 2020). Hastalığın bulaşmasının önlenmesi amacıyla sosyal etkileşimin kısıtlanarak eve kapanmalar, okulların kapanması gibi bir dizi önlem alınmıştır (Zaccoletti ve diğ., 2020). Bu kısıtlamalar eğitime de yansiyarak eğitimde dijital bir dönüşüm başlamıştır. Pek çok ülkede yüz yüze eğitim sonlandırılarak çevrimiçi eğitime geçilmiştir (Naseer ve Rafique, 2021). Okulların kapanması ve çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur. Çünkü eğitimciler gibi öğrenciler de kendilerini aniden bilinmeyen bir düzenin içinde yani hiç alışık olmadıkları çevrimiçi eğitim içerisinde bulmuşlardır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Aynı zamanda okul aktiviteleri, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkileri; öğrencilerin okula olan bağlılıklarını arttırıcı bir etkiye sahiptir ve doğal olarak daha motivasyonlu olmalarına katkı sağlamaktadır (Zaccoletti ve diğ., 2020). Yapılan çalışmalar salgın döneminde öğrencilerin akademik motivasyonlarında (Camacho ve diğ., 2021; Kitova ve Troshkin, 2020; Şen ve Kızılcıoğlu, 2020; Zaccoletti ve diğ., 2020), akademik ertelemelerinde (Melgaard ve diğ., 2022) ise artış olduğunu göstermektedir.

COVID-19 salgın sürecinde akademik motivasyondaki düşüş ve akademik ertelemedeki artış tüm öğrenim kademelerinde görülse de özellikle üniversite öğrencilerinde görülmesi göz

ardı edilemez bir gerçektir. Birçok üniversite öğrencisinin ailelerinden uzakta olup farklı şehirlerde öğrenim gördüğü göz önüne alındığında, sosyal yaşamlarında, aile ilişkilerinde ve ekonomik durumlarında da değişiklikler yaşadıkları düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki bu değişikliklerin öğrenim süreçlerini de olumsuz yönde etkilediği gözlenmektedir (Şen ve Kızılcıoğlu, 2020). Bu nedenle COVID-19 sürecinde özellikle üniversite öğrencilerinin pek çok alanda olduğu gibi akademik motivasyon ve akademik ertelemeleri bakımından da problem yaşadıkları görülmektedir.

Akademik motivasyon düşüklüğünün ve akademik erteleme artışının bu denli problemlere yol açtığı yukarıda sayılan pek çok araştırmaya konu olsa da bu iki değişken üzerinde herhangi bir müdahale çalışmasına literatürde rastlanmaması büyük eksikliktir. Bu değişkenlere yönelik ayrı ayrı yapılan deneysel çalışmaların ise çoğunlukla yüz yüze olması, çevrimiçi olanların sınırlı sayıda olması; COVID-19 salgın sürecinde eğitim, toplantılar dahil her şeyin çevrimiçi ortama taşındığı bir dönemde sorun teşkil etmektedir.

Belirtilen faktörlerin beraber ele alındığı, öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılması ve akademik ertelemelerinin azaltılması amacıyla yapılan çevrimiçi grup müdahalelerine dayalı bilişsel davranışçı yaklaşım temelli deneysel çalışmalara yurt içi ve yurt dışı alanyazında rastlanmamıştır. Belirtilen sebep ve ihtiyaçlardan hareketle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını, psikolojik ve sosyal durumlarını etkileyen akademik motivasyon ve akademik erteleme sorunları ile etkili bir biçimde başa çıkabilmek için bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programı geliştirilerek etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışlarına etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmaktır. Bu amaçlarla ilgili olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programına ilişkin kişisel değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimle yakından ilişkili kavramlar olan akademik motivasyon ve akademik erteleme, literatürde pek çok çalışmaya konu olmuş kavramlardır. Bu kavramlar birçok değişkenle iç içedir. Akademik ertelemeye yönelik deneysel çalışmalara rastlansa da akademik motivasyona yönelik deneysel çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Ancak akademik motivasyon kavramının diğer değişkenlerle ele alındığı betimsel çalışmalar çokça bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalar örneklendirilmiştir.

Akademik yaşam, bireyin hayatındaki çok önemli bir kısmını oluşturduğu için akademik motivasyon ile ilişkili kavramların da çeşitlilik göstermesi beklenen bir durumdur. Akademik motivasyon ile akademik başarı (Abdelrahman, 2020; Çelenlioğlu, 2020; Křeménková, 2019; Özen, 2019; Zembat ve diğ., 2018), öz yeterlik (Bayar, 2021), iyi oluş, yaşam doyumları gibi bireyin ruh hali (Çelenlioğlu, 2020; Demir, 2021; Karabacak Çelik, 2021; Klootwijk ve diğ., 2021; Koç, 2018; Marler ve diğ., 2021), öz denetim (Argün, 2021; Magdová ve diğ., 2021), kişilik özelliği (Kıran, 2019), mesleğe yönelik tutum, mesleki yeterlilik, mesleğe ait olma, iş umutları, kariyer planları, kariyer öz yeterlikleri gibi meslek ve kariyer (Alçı, 2018; Alemdar, 2018; Kıran, 2019; Zembat ve diğ., 2018), öğrenme ortamı (Cayubit, 2021), boş zaman yönetimi (Aburayash, 2021), sosyal ortam, sosyal destek, iletişim becerileri gibi bireyin sosyal boyutu (Aburayash, 2021; Klootwijk ve diğ., 2021; Koyanagi ve diğ., 2021; Marler ve diğ., 2021; Naseer ve Rafique, 2021) gibi kavramlarla arasında anlamlı ilişkiler olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Dolayısıyla akademik motivasyon akademik konularla, bireyin ruhsal haliyle, mesleki durumlarla, sosyal etkileşimle ilişkili olan çok boyutlu bir yapıdır.

Akademik motivasyonla beraber ele alınan kavramların çok çeşitli olması nedeniyle akademik konulardaki önemi de aşıkardır. Ancak buna rağmen akademik motivasyona yönelik müdahalelerin yer aldığı deneysel araştırmaların varlığının neredeyse hiç olmayışı şaşırtıcıdır.

Bu kadar çeşitli değişkenle ilişkili olan akademik motivasyon kavramına yönelik, bu çalışma gibi gerçekleştirilen deneysel çalışmaların bir kez daha ne kadar değerli olduğu anlaşılmıştır.

Günümüzde etkisi istisnasız herkes tarafından pek çok alanda (psikolojik, ekonomik, sosyal, eğitim vs.) hissedilen COVID-19 salgının, bireylerin eğitim dünyası ile ilişkili olan akademik motivasyon üzerindeki etkilerinin araştırma konusu olması beklenen bir durumdur. COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi eğitim sürecinin öğrencilerin akademik motivasyonları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin akademik motivasyonlarında düşüşe neden olduğu tespit edilmiştir (Kitova ve Troshkin, 2020; Klootwijk ve diğ., 2021; Zaccoletti ve diğ., 2020). Çevrimiçi eğitim sürecinin başarılı geçmesinin en önemli faktörlerinden biri ise öğrencilerin motivasyonudur (Berestova ve diğ., 2022). Yapılan araştırmalara göre COVID-19 salgını öğrencilerin eğitim süreçleri üzerinde olumsuz etkileri olsa da bazı öğrenciler için akademik motivasyonları bakımından çevrimiçi eğitim süreçleri ile yüz yüze eğitim süreçleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Berestova ve diğ., 2022; Malinauskas ve Pozeriene, 2020). Ayrıca içinde bulunduğumuz süreci göz önüne alırsak artık çevrimiçi süreçlerin (eğitimler, toplantılar vs.) yaşamımızın bir parçası haline geldiği aşikardır ve bu sürecin gelecek için de vazgeçilmez bir unsur olarak devam edeceği düşünülmektedir (Demir ve diğ., 2020).

Bu sonuçlara göre şu yorumlar yapılabilir: COVID-19 salgın süreci öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu nedenle COVID-19 salgın sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonlarına müdahale amaçlı yapılan bu deneysel araştırmanın önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca çevrimiçi eğitim süreci ile yüz yüze eğitim süreci karşılaştırıldığında öğrencilerin akademik motivasyonlarında farklılık çıkmaması, çevrimiçi ortamların artık yaşamımızın vazgeçilmezi olduğu gerçeğine rağmen çevrimiçi deneysel çalışmaların neredeyse hiç olmaması; bu araştırmanın çevrimiçi bir şekilde yapılmasının uygun, gerekli ve ileriki çalışmalara öncü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitimle çok yakından ilişkili olan bir diğer kavram ise akademik ertelemedir. Bu kavram da pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bu kavram ile ilgili daha çok betimsel çalışmalar olmak üzere deneysel çalışmalara da rastlanmaktadır. Yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında yapılan müdahalelerin öğrencilerin akademik ertelemelerini azalttığı bulunmuştur (Binder, 2000; Kağan, 2020; Kaya ve Odacı, 2019; Kutlesa, 1998a; Uzun Ozer ve diğ., 2013). Akademik erteleme birçok kavramla iç içe olması nedeniyle betimsel çalışmalara da çokça konu olmuştur. Yapılan araştırmalara göre akademik erteleme ile akademik başarı (A. Karataş, 2020; Sevilmiş, 2021; Sop, 2020), umutsuzluk (Odacı ve Kaya, 2019), mükemmeliyetçilik (Belgin,

2019; Ergün, 2021; Kocalar, 2019; Odacı ve Kaya, 2019), eğitimden tatmin (Nurlu, 2019; Sop, 2020), benlik saygısı (Birol ve Günel, 2019; Kaya, 2020; Mardini, 2021; Uzun ve diğ., 2020), sınav kaygısı (A. Karataş, 2020) , iyi oluş (Ergün, 2021) , akılcı olmayan inançlar (Ulusoy, 2021; Yardım, 2021), öz yeterlik (Filiz ve Doğar, 2021a; Gültekin ve Gürer, 2018; Kaplan, 2017; Klassen ve diğ., 2008; Mardini, 2021; Şendoğan, 2020; Seyfi, 2019), öz düzenleme (Filiz ve Doğar, 2021a; İltter, 2019; Limone ve diğ., 2020; Mardini, 2021; Üçan, 2019; Uzun ve diğ., 2020), öz saygı (Kandemir, 2012; Mardini, 2021; Uzun ve diğ., 2020), başarısızlık korkusu (Kandemir, 2012; Nurlu, 2019), stres (Mişe, 2019; Şendoğan, 2020), zamanı verimli kullanma (Limone ve diğ., 2020; Mişe, 2019), depresyon (Şendoğan, 2020), kaygı (Kandemir, 2012; Şendoğan, 2020) gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Bu kadar çeşitli değişkenle iç içe bir kavram olan ve deneysel çalışmalara da konu olan akademik erteleme üzerinde durmak önemlidir. Ayrıca COVID-19 salgın sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonları olduğu gibi akademik ertelemeleri de olumsuz yönde etkilenmiştir (Melgaard ve diğ., 2022). Bu nedenle yapılacak deneysel müdahalenin akademik erteleme üzerindeki etkilerine bakmak gerekli ve önemli görülmüştür.

Akademik motivasyon ve akademik erteleme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği (Çakın, 2021; Kılıçaslan, 2021) ve bu yaş grubundaki öğrencilerin akademik konularda çok fazla sıkıntı çektiği görülmektedir (Schweitzer, 1996; Topkaya ve Meydan, 2013). Akademik motivasyon ve akademik ertelemenin üniversite öğrencileri arasında yaygın bir şekilde görülmesi ve öğrencileri olumsuz etkilemesi nedeniyle bu yaş grubundaki öğrencilerle çalışmak önemlidir (Amrai ve diğ., 2011; Onwuegbuzie ve Collins, 2001).

Müdahale yöntemi olarak psikoeğitim kavramı ele alındığında; psikoeğitim bilgi verme ağırlıklı yapısı nedeniyle üniversite öğrencileri ile sıklıkla kullanılmaktadır (Güçray ve diğ., 2009). Hatta psikoeğitim programlarının üniversite öğrencileri ile akademik konular hakkında yapılan çalışmalar alan yazında mevcuttur (Amat ve diğ., 2021; Berber Çelik ve Odacı, 2018; Çolakadıoğlu ve Güçray, 2012; Düşmez ve Barut, 2016; Kaya ve Odacı, 2019; Toker ve Avcı, 2015). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahale programları psikoeğitimsel bir yaklaşım olarak görülmekte ve grup uygulamaları için oldukça uygundur (Kaynak ve Terzi, 2019). Psikoeğitim gibi bilişsel davranışçı yaklaşım da yapısı gereği çoğunlukla bilgi aktarımını içermektedir. Aynı zamanda üniversite öğrencileriyle de çalışmak için oldukça uygundur. Üniversite öğrencilerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim çalışmaları fazlaca mevcuttur (Acar ve diğ., 2021; Erden Çınar ve Eminoğlu, 2020; Özer ve Yalçın, 2020;

Toker ve Avcı, 2015). Ayrıca bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale uygulamaları soruna yönelik ve kısa süreli olması bakımından oldukça ekonomiktir (Kaynak ve Terzi, 2019). Hızla değişen yaşam şartları (Poyrazlı ve Can, 2020) ve yaşamımızın acı gerçeği olan COVID-19 (Demir ve diğ., 2020) gibi nedenlerden dolayı kısa süreli grup müdahale programına imkan vermesi bakımından bilişsel davranışçı yaklaşıma uygun olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan programda bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programına yer verilmesi uygun görülmüştür. Ek olarak; COVID-19 nedeniyle bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geliştirilen psikoeğitim programının çevrimiçi olarak yapılması kaçınılmaz olması ile birlikte bu alanda yapılan çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulursa araştırmanın önemi oldukça büyüktür.

Yukarıda yer alanlara göre akademik motivasyon ve akademik erteleme kavramlarının birçok değişkenle iç içe olması, bu kavramlara yönelik yapılacak müdahalenin ilişkili diğer değişkenlere de etki edeceği kaçınılmazdır. Akademik motivasyon temelli müdahalelerin (Demir, 2021; Nawa ve Yamagishi, 2021) çok az olması ve akademik erteleme temelli müdahalelerin (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Binder, 2000; Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2012; Gagnon ve diğ., 2019; Kağan, 2020; Kaya ve Odacı, 2019; Kutlesa, 1998; Rozental ve Carlbring, 2013; Toker ve Avcı, 2015; Uzun Ozer ve diğ., 2013) ise literatürde varlığı nedeniyle öncelikle akademik motivasyon temelli müdahalelerin yapılmasının daha öncelikli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle de çalışmada çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programı yapılmıştır. Ancak akademik motivasyon ve akademik erteleme kavramları birbirleriyle yakından ilişkili olduğu için (Akbay ve Gizir, 2010; Balkıs ve diğ., 2006; Cerino, 2014; Demir ve Kutlu, 2018; Kandemir ve diğ., 2017; Lee, 2005; Lekich, 2006; Senécal ve diğ., 1995) bu programın her iki kavram üzerindeki etkilerinin araştırılması uygun görülmüştür. Akademik motivasyon ve erteleme üzerinde yapılan çalışmalara da bakıldığında farklı yaş gruplarını içermelerine rağmen çoğunlukla üniversite öğrencilerine yöneliktir. Bu nedenle araştırmanın üniversite öğrencilerine yönelik yapılması kararlaştırılmıştır.

Bu araştırma akademik motivasyon temelli deneysel çalışma olup ilk kez akademik motivasyon ve akademik erteleme gibi yakından ilişkili kavramlar üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Ayrıca çalışma, çevrimiçi deneysel araştırmalara olan katkısı nedeniyle de değerlidir. Bu çalışmanın akademisyenlere, alanda çalışan uzmanlara ve akademik motivasyon ile akademik erteleme konularında sıkıntı yaşayan öğrencilere önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan bireylerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını samimi ve doğru bir biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma çalışma grubu 2020-2021 yılları arasında Akdeniz Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, araştırma kapsamında kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği'nin ölçmüş olduğu niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik Motivasyon: Bireylerin akademik bir görevi gerçekleştirmeleri amacıyla onları bu doğrultuda harekete geçiren itici bir güçtür (Schunk, 1991; Vallerand ve diğ., 1992).

Akademik Erteleme: Akademik görevleri (ödevlerin yapılması, sınavlara çalışılması vs.) son teslim tarihine kadar geciktirme veya görevden kaçınma eğilimidir. Genelde bu ertelemelerden dolayı bireyde psikolojik (stres, kaygı vs.) veya fiziksel rahatsızlık (mide bulantısı vs.) meydana gelir (Rothblum ve diğ., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım: Bilişsel yaklaşım ve davranışçı yaklaşımların bir arada kullanılmasıyla ortaya çıkan bilişsel davranışçı yaklaşım; düşüncelerin duygu ve davranışları etkilediğini belirterek danışma oturumlarında düşünce ve davranışlarla ilgili tedavi yöntemlerine yer verir (Rasmussen, 2005; Türkçapar, 2017).

Çevrimiçi Psikoeğitim: Psikoeğitim grupları; bireylerin belirli beceriler kazanmasını hedefleyen ve başarılması gereken hedeflerin yer aldığı bilgi vermeye dayalı bir grup türüdür (Brown, 2018). Çevrimiçi psikoeğitim ise psikoeğitim gruplarının yüz yüze yerine internet üzerinden yürütülmesidir (Özdemir ve Barut, 2020a).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde literatüre dayalı olarak akademik motivasyon, akademik erteleme, bilişsel davranışçı yaklaşım ve psikoeğitim ile ilgili kuramsal bilgilere ve yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon

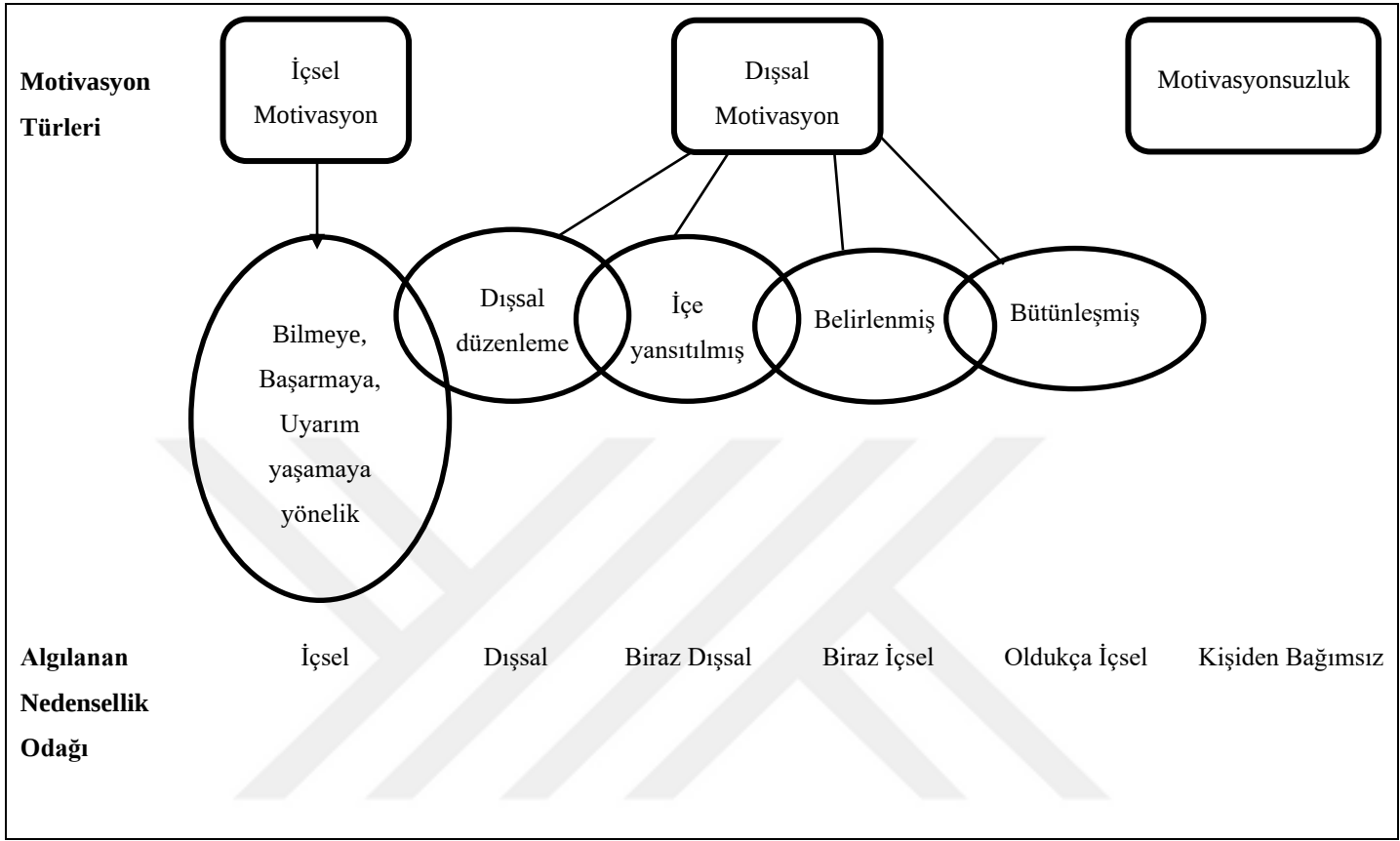
Motivasyon, hedefe yönelik aktivitenin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreçtir. Hem bağlamsal faktörlerin hem de bireysel faktörlerin birleşimi olan çok boyutlu bir yapıdır (Zaccoletti ve diğ., 2020). Motive olmuş davranışlar enerjiktir, odaklıdır ve kalıcıdır (Amrai ve diğ., 2011). İnsanlar belirli davranışları gerçekleştireceklerinde bu davranışlara yönelik ya motive olurlar ya da olmazlar (Deci ve Ryan, 1980). Bu nedenle insanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için yeterli miktarda motivasyona ihtiyaç duyarlar. Özellikle öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda akademik başarıları için motivasyon çok önemlidir. Motive olmuş öğrenciler ödevlerini başarılı bir şekilde tamamlayarak hedeflerine ulaşırlar (Amrai ve diğ., 2011).

2.1.1. Motivasyon Türleri

Motivasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için motivasyon türleri ele alınmalıdır. Motivasyon türleri; davranışa yönelik olan duygu, düşünce, inanç, arzu ve tutumların anlaşılmasına katkı sağlar. Örneğin yapılan bir araştırmada sporcuların motivasyon kaynakları sorulmuş ve sporcular şu cevapları vermişlerdir: Aile, arkadaş, yeterlilik, müzik, antrenör, olumlu düşünce, azim, özgüven, maddi destek, video izlemek, hedef vs. Sporcuların verdikleri bu cevaplara göre sporu kendi istedikleri için mi yoksa dış faktörler nedeniyle mi yaptıkları motivasyon türleri ile anlaşılabilir (Demirbaş Çelik ve diğ., 2020).

Motivasyon için birçok kavramsal perspektif ortaya konmuştur. Ancak bunlardan en kullanışlı ve en tercih edileni Deci ve Ryan'a aittir (Deci ve Ryan, 1980) “Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)” adı altında geliştirmiş oldukları teoriyle birlikte motivasyonu üç ana gruba ayırmışlardır. Bu motivasyon türleri: İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur. İnsan eylemleri bu üç kategori tarafından şekillenmektedir. Literatürde bulunan pek çok araştırmada da bu üç tür yaygın bir şekilde

kullanılmaktadır (Vallerand ve diğ., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Aşağıda bu motivasyon türlerine yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Öz Belirleme Kuramı – Motivasyonun Sınıflandırılması (Demir, 2021; Ryan ve Deci, 2000a)

İçsel Motivasyon: İçsel olarak motive olmuş bireyler için dışsal bir ödülünden ya da kısıtlamadan ziyade içsel bir ödül vardır. Davranış deneyiminden ve ona eşlik eden etmenlerden başka bir ödül yoktur. Bu bireyler davranışlarını gönüllü olarak ve kendileri için gerçekleştirirler, kendi tatmin ve memnuniyetleri için eylemde bulunurlar. İçsel motivasyona sahip olabilmek için bireyin kendisini yeterli ve özerk hissedebilmesi gerekir. Kendini yeterli ve özerk hisseden birey eyleme geçecek gücü kendinde bulabilir ve böylece eylemi gerçekleştirebilir. Ayrıca birey davranışlarıyla ilgili seçim ve kararlarını almada kendini özgür hissettiğinde içsel motivasyonu artar (Deci ve Ryan, 1980; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Zaccoletti ve diğ., 2020).

Öz Belirleme Kuramına göre içsel motivasyon üç alt başlık altında incelenmektedir. Bunlar: Bilmeye yönelik, başarmaya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik (Vallerand ve diğ., 1992).

Bilmeye yönelik: Öğrenirken ve keşfederken deneyimlenen tatmin, keyif, zevk, memnuniyet, haz duyguları için eylemde bulunmaya itici güçtür. Bu motivasyon türüyle motive olan birey meraklıdır, keşfetmeye ve öğrenmeye açtır, entelektüel olamaya önem verir. Öğrenme durumunda tatmin, keyif ve memnuniyet hislerini yaşadığı için öğrenme davranışlarını tekrar eder. Böylelikle davranışlarında bir tutarlılık sağlayarak bu davranışlar sürekli hale gelir. Örneğin bilmeye yönelik içsel olarak motive olmuş öğrenciler, bir ders kitabını okurken yeni bir şey öğrendikleri için bu deneyimden keyif alırlar. Keyif hissini yaşadıkları için de kitap okuma davranışlarını tekrar ederler (Vallerand ve diğ., 1992).

Başarmaya yönelik: Yeterli hissetme ve eşsiz bir başarı yaratmak için bireyi eylemde bulunmaya iten bir güçtür. Birey bir şeyi başarma girişimini deneyimlediğinde tatmin duygusunu yaşar. Bu kişiler, okulda verilen ödevleri yapmakla kalmayıp ödevleriyle ilgili daha fazla araştırma yapma eğilimindedirler (Vallerand ve diğ., 1992).

Uyarım yaşamaya yönelik: Birey işi gerçekleştirirken davranışın kendisinden duyduğu tatmin duygusudur. Birey bu hazzı tekrar yaşayabilmek için davranışlarına devam eder. Bu motivasyona sahip öğrenciler tutku ve ilgilerinden dolayı eğitim faaliyetlerine yoğun olarak katılırlar. Örneğin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu olan bir öğrenci kitap okurken ya da sınıfta bir tartışma içindeyken kendisini heyecanlı hisseder ve bu deneyimden zevk alır (Vallerand ve diğ., 1992).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon birincil güdülere (doğuştan sahip olduğumuz temel ihtiyaçlar) ve ikincil güdülere (para, statü, maaş gibi sonradan kazanılan ihtiyaçlar) dayanmaktadır. Bu birincil ve ikincil güdülerin ödül olarak verilmesi ya da bu güdülerin kısıtlanması sonucu birey dışsal olarak güdülenip ilgili davranışı gerçekleştirir. Bu ödül ya da kısıtlamalar kişinin dışında gelişir. İçsel motivasyonun aksine dışsal motivasyon bireyin kendi özerkliği ile değil dışsal amaçla yapılan davranışlarla ilişkilidir (Deci ve Ryan, 1980; Vallerand ve diğ., 1992). Örneğin karne notu iyi geldiği takdirde çok istediği telefon alınacak olan öğrenci derslerine içinden gelmese de çalışacaktır (Boekaerts, 2003).

Öz Belirleme Kuramına göre dışsal motivasyon dört alt başlık altında incelenmektedir. Bunlar: Dışsal düzenleme, içe yansıtılmış, belirlenmiş ve bütünleşmiş (Vallerand ve diğ., 1992).

Dışsal düzenleme: Davranışların ödül veya kısıtlamalar gibi dış faktörler aracılığıyla düzenlenmesidir. Davranışın amacına bakılmaksızın ödülü almak için ya da kısıtlamalardan kaçınmak için davranışlar gerçekleştirilir. Bu motivasyon türünde davranışlar kişi tarafından seçilmez. Örneğin bir öğrenci anne ve babasından karne hediyesi alabilmek için derslerine

çalışabilir. Buradaki ders çalışma davranışı birey tarafından belirlenmez ve kısıtlamadan ziyade ödüle ulaşma isteğiyle eylemde bulunulur (Vallerand ve diğ., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

İçe yansıtılmış: Bu motivasyona sahip bireyler, eylemlerinin nedenlerini içselleştirmeye başlarlar. Davranışlarının kontrolü bireyde olur. Ödül veya ceza bir başkası tarafından değil, birey tarafından uygulanır. Eylemlerine yönelik tatmin ya da gerginlik yaşayabilirler. Ancak bu gerçekleştirdikleri eylemler kendi belirledikleri eylemler değildir. Aksine bu eylemler, geçmişte dışsal faktörlerden dolayı bireyin içselleştirilmeye başladığı eylemlerdir. Örneğin bir öğrenci, ders çalışmak durumunda olduğunu ve bunu iyi bir öğrencinin yapması gerektiğini düşünebilir. Buradaki inançlar ve kontroller birey tarafından içselleştirilmiştir. Ancak gerçekleştirilen ilk davranış, birey tarafından belirlenmemiştir (Vallerand ve diğ., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Belirlenmiş: Birey için davranış değerlidir ve bu davranışı gerçekleştirmek önemlidir. İçe yansıtılmış dışsal motivasyonun aksine, birey davranışlarına önem veriyor ve bu davranışları kendisi seçiyor gibi algılanır. Bu davranışların temelde birey tarafından seçildiği düşünülse de aslında bu dışsal faktörlerin içselleştirilmesiyle oluşmuştur. Bir öğrenci matematik dersine yönelik fazladan çalışmayı seçebilir. Çünkü bu dersteki başarısını bu yolla geliştireceğini düşünebilir. Buradaki motivasyon dışsaldır çünkü davranış bireyin kendisi için yapılmaz, belirli bir alanda araç olarak kullanılır. Yine de bu davranış birey tarafından belirlenmiştir. Çünkü öğrenci ders çalışmayı dışsal bir ödül ya da kısıtlamadan dolayı değil kendi istediği için tercih etmiştir. Böylelikle bireyler kısıtlama ya da ödül olmadan ilgili davranışları deneyimlerler (Vallerand ve diğ., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Bütünleşmiş: Dışsal motivasyonun son türü olan bütünleşmiş dışsal motivasyona sahip bireyler, davranışı isteyerek yaparlar ve bu davranışın öz düzenlenmesi bireyin benlik kavramı ile tutarlıdır. Bu motivasyonla motive olmuş davranış, kişinin yaşam değerleri ile uyumaktadır. Örneğin öğrenci ilgi çekici aktivitelerden vazgeçerek sınav için ders çalışmaya karar verebilir. Çünkü derslerinde başarılı olmak onun için önemlidir (Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Motivasyonsuzluk: Motivasyonsuzluk, içsel ya da dışsal motivasyonlu herhangi bir davranış yerine eylemsiz olmayı ifade eder. Yani motivasyonsuz olan bireyler ne içsel ne de dışsal olarak motivasyonludurlar ve davranışlarını devam ettirmezler. İçsel ya da dışsal motivasyonlarda olduğu gibi motivasyonsuzluğa da birçok inanç, düşünce, duygu, tutum, davranış eşlik edebilir. Örneğin depresyonda olan bir kişi hayatın boş olduğu düşüncesine kapılabilir, umutsuzluk duygusunu hissedebilir ve hiçbir davranışta bulunmadan yatağından

çıkamayabilir. Bu birey motivasyonsuzdur ve herhangi bir eylemde bulunmaz (Deci ve Ryan, 1980; Vallerand ve diğ., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Şu nedenler bireyleri motivasyonsuz olmaya itebilir: Bireyler, eylemlerinin herhangi bir durumu değiştirebileceğine yönelik inançları yoksa motivasyonsuz olabilirler. Bireyin kendisine yönelik olan yetersizlik duygusu, bireyi motivasyonsuz olmaya ve herhangi bir eylemde bulunmamaya itebilir. Bireylerin belirli bir amacı olmayabilir veya bekledikleri bir ödül bulunmayabilir. Örneğin motivasyonsuz öğrenciler okula neden gittiklerini sorgulayabilirler. Eğer okula gitme nedenleri onları tatmin etmezse akademik eylemlere katılmayı bırakabilirler (Vallerand ve diğ., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

2.2. Akademik Motivasyon

Eğitimde en önemli kavramlardan biri, motivasyonun alt türü olan akademik motivasyondur (Amrai ve diğ., 2011). Akademik motivasyon; öğrencilerin akademik görevlerini yapmalarını sağlayan inançlar, amaçlar ve değerlerden oluşur (Zaccoletti ve diğ., 2020). Akademik görevleri yerine getirmeye ve bunlara ilgi duymaya, araştırma ve okumalar yapmaya, sıkı çalışmaya ve çaba göstermeye katkıda bulunur (Amrai ve diğ., 2011). Öğrencilerin öğrenme isteklerini ve başarılarını artırır (Zaccoletti ve diğ., 2020). Öğrenme için gerekli bir faktördür (Boekaerts, 2003).

Motivasyonu olan öğrenciler kendi özerklikleriyle hedeflerini gerçekleştirirler, başarılı bir şekilde ödevlerini yaparlar, okula devam ederler ve bu davranışları sürekli olarak sürdürürler. Motivasyonsuz olan öğrenciler ise kötümser, kaygılı, depresyonlu ve derslerinde başarısız olabilirler. Böylelikle akademik motivasyon, akademik başarı için gereken davranışlara destek olur. Eğitimciler de akademik motivasyonun, akademik başarı ile olan ilişkisini bildikleri için eğitimde dikkate alınması gereken bir faktör olduğunu belirtirler (Amrai ve diğ., 2011).

Akademik motivasyona eşlik eden faktörler: kişilik özellikleri, merak, öz güven, öz yeterlilik, öğrenme stilleri, entelektüel bilgi, gelecek için umutlu olma, öğrenilenlerden doyum alma, aile, gelir düzeyi, üniversite, öğrencinin evli olup olmaması, sosyal değişkenler (Amrai ve diğ., 2011), eğitime verilen değer (Kitova ve Troshkin, 2020) gibi etmenlerdir. Aynı zamanda akademik motivasyon; akademik beceriler, öz düzenleme, süreklilik, eleştirel düşünme, akademik başarı, öğrenme, performans, kariyer başarısı, fiziksel sağlık (Zaccoletti ve diğ., 2020), psikolojik iyi oluş (Klootwijk ve diğ., 2021) gibi etmenlerle de ilişki içerisindedir (Zaccoletti ve diğ., 2020).

2.2.1. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde akademik motivasyonun nedenleriyle ilgili olarak pek çok kavram üzerinde durulmuştur. Bu kavramların hepsini açıklamak mümkün değildir. Bu nedenle araştırmanın oturumlarıyla ilişkili olduğu düşünülen kavramlar üstünde durulmuştur. Bunlardan bazıları: Akademik başarı, akılcı olmayan inançlar, öz güven, öz yeterlik, hedef oluşturmadır. Aşağıda bu kavramlara değinilmiştir.

Öğrenci için motivasyonu başlatmak, sürdürmek ve yeniden kazanmakta bazı değişkenler etkilidir. Bunlardan birisi akılcı olmayan inançlardır. Akılcı olmayan inançlar, duygusal ve davranışsal işlevsizliklerin temelidir. Bireyin kendisi, diğerleri veya dünya ile ilgili işlevsiz düşünceleri nedeniyle akılcı olmayan inançlara sahip olur. Örneğin kendisini tembel, başarısız olarak etiketleyen bir öğrencinin akademik anlamda motivasyona sahip olması beklenmez ve akademik görevleri yerine getirmeyebileceği tahmin edilir (Ellis, 1963).

Akademik motivasyon akademik başarıyı etkilediği gibi akademik başarı da akademik motivasyonu etkilemektedir (Lumsden, 1994). Başarı elde etmek, bir sonraki başarıları edinebilmek için bireyleri motive eder (B. Weiner, 1972). Bu nedenle derslerde başarılı olma durumları öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttıracaktır (Lumsden, 1994). Tam tersi bir durum da öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürecektir. Örneğin bir öğrenci matematik dersine çalıştığı halde düşük not alırsa matematik çalışmaya yönelik motivasyonu düşebilir (Boekaerts, 2003).

Öz yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan temel kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Bireyin belirli bir eylemde bulunmaya karşı kendisini değerlendirip yargılayarak bu davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin inancı, öz yeterlik inancıyla açıklanmaktadır (Bandura, 1977; Boekaerts, 2003; Cook ve Artino, 2016). Yeterliklere yönelik öz yargılama bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir. Akademik konularda öz yeterliği olmayan bireyin motivasyonu olmaz ve akademik görevleri yerine getirmez. Tam testi şekilde akademik konularda öz yeterliği olan bireyin o davranışı gerçekleştirecek motivasyonu olur ve akademik görev ile ilgili davranışı gerçekleştirir (Bandura, 1989b). Bu nedenle öz yeterlilik inancı akademik motivasyonu etkilemektedir (Boekaerts, 2003).

İçsel ve dışsal ödüller gibi hedef oluşturmak, öğrencilere akademik aktivitelerinde başarılı olmaları için neden sağlar (Graham ve Weiner, 2012). Bireyler ileriye dönük davranışlarının olası sonuçlarını tahmin ederler, bu tahminleri kendilerini tatmin ederse kendileri için hedef belirlerler, ardından oluşturdukları hedeflerin istenen sonuçlarını elde

edebilecek davranışlar gerçekleştirmeyi planlarlar. Böylelikle bireyler oluşturdukları hedefler için motive olurlar (Bandura, 1989b). Tabii ki motivasyon, hedefe ulaşmak istenen hedefin ne kadar arzulandığıyla ilgili olarak paralel bir şekilde artıp azalmaktadır (Graham ve Weiner, 2012).

Öz düzenleme; bireyin motivasyonel, bilişsel ve davranışsal süreçlerini kontrol edebilme ve etkileyebilme sürecidir. Öz düzenleme ile bireyler bireysel beklentileriyle ilgili süreçlerini değiştirebilir ve çevreyi kendine göre etkili bir şekilde uyarlayabilir (Zimmerman, 1986). Öz düzenleme, öğrenme motivasyonunu teşvik etmede ve motivasyonu sürdürmede öğrencilere yardımcı olur (Keller, 2010).

Olumlu sosyal ilişkiler bireylerin motivasyonunu teşvik etmektedir. Bireylerin gelişimini ve işlevlerini olumlu yönde etkileyen sosyal çevrenin varlığı, bireyin motivasyonunu koruyucu ve destekleyici bir güç sağlar. Birey çevresindeki kişilerden destek gördüğünde motivasyonu artmaktadır (Pala ve diğ., 2021; Ryan ve Deci, 2000b).

Doğrudan öğrenme dışında dolaylı öğrenmeler de akademik motivasyonu etkiler. Örneğin bir öğrenci x dersinde birçok kişinin kaldığına yönelik duyumlar aldığında, üst sınıfa geçip aynı dersi kendisi aldığında o dersten kalabilir. Öğretmenlerin, ebeveynlerin veya akranların sözle ifadeleri de akademik motivasyonu etkiler. Örneğin müzik dersinin gereksiz olduğunu ve fizik dersinin önemli olduğunu söyleyen ebeveynler nedeniyle öğrenciler bu doğrultuda eğilim gösterebilir. Sosyal karşılaştırmalar da akademik motivasyonu etkiler. Örneğin arkadaşlarıyla durmadan notları bakımından karşılaştırılan bir öğrencinin derslere yönelik akademik motivasyonu olmayabilir (Boekaerts, 2003).

Akademik motivasyonu etkileyen etmenlerin yanında COVID-19 salgınının etkileri de unutulmamalıdır. COVID-19 salgın süreci öğrencilerin öğrenme durumları, iyi oluşları ve akademik motivasyonları üzerinde derin etkileri olmuştur (Fong, 2022). Yapılan çalışmalar ile de COVID-19 salgınının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır (Camacho ve diğ., 2021; Kitova ve Troshkin, 2020; Şen ve Kızılcıoğlu, 2020; Zaccoletti ve diğ., 2020).

Akademik motivasyonun nedenleri bilinirse ve anlaşılabilirse motivasyonu olumsuz etkileyen etmenlerle başa çıkma stratejileri de belirlenebilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilerek buna uygun müdahale yöntemlerinin ele alınması, hem öğrenme hem öğretme ortamının daha verimli geçmesine katkı sağlayacaktır.

2.2.2. Akademik Motivasyonun Sonuçları

Akademik konular üniversite öğrencileri için hayatlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Akademik motivasyon öğrencilerin akademik konularda başarılı olmaları için anahtar bir rol üstlenir. Akademik motivasyonun olması ya da olmaması sonucu birtakım sonuçların ortaya çıkması da kaçınılmazdır. Bu sonuçlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Akademik motivasyon öğrencilerde; öğrenme isteği uyandırmakta, onları ders çalışmaya güdülemekte, öğrenme süreçlerini etkilemekte, hedef oluşturmada yardımcı olmakta, derslerinde başarılı olmalarını sağlamakta, okula gitme şevki uyandırmaktadır. Dolayısıyla akademik motivasyonun, öğrencilerin akademik durumlarını yakından etkilediği gözlenmektedir. (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011).

Motivasyon, akademik başarıda büyük bir rol oynamaktadır (Amrai ve diğ., 2011). Akademik motivasyon öğrencileri akademik görevlerinde onları destekleyerek akademik başarılarına katkıda bulunur. Aynı zamanda akademik motivasyon eksikliği de akademik başarıya engeldir. Bu nedenle akademik motivasyon ile akademik arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Gopalan ve diğ., 2017).

Okula bağlılık, okuldan hoşlanma, dersleri sevmeme gibi durumlar akademik etkinliklere katılım, akademik başarı, sosyal ilişkiler, psikolojik durum ve akademik gelişim açısından önemlidir. Akademik motivasyon okula bağlılık etkeninden etkilendiği gibi onu etkileme gücü de vardır. Akademik motivasyonu daha yüksek olan öğrenciler okula bağlanma, okuldan hoşlanma gibi duygulara sahip olabilmektedir. Okula bağlanan öğrencilerin ise akademik motivasyonu daha da artmaktadır. Bu iki değişkenin arasında döngüsel bir bağlantının olduğu söylenebilmektedir (Fredricks ve diğ., 2004).

Akademik motivasyon öğrencilerin akademik durumlarını etkilemenin yanı sıra iyi oluşları gibi psikolojilerini de etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2008; Husseini, 2021; Karabacak Çelik, 2021; Ozer ve Schwartz, 2020). Bu nedenle de öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak için akademik motivasyona yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.

2.2.3. Akademik Motivasyonu Yönetme

Akademik motivasyonun nedenlerine yönelik müdahaleler geliştirilmesi uygun olacaktır. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen akılcı olmayan inançlar, öz yeterlik inancı, hedef oluşturma, akademik başarı, öz düzenleme, sosyal ilişkiler gibi etkenlere müdahale edebilecek yöntemler akademik motivasyonu artırıcı işlev görmektedir. Aşağıda akademik motivasyon ile başa çıkma açıklanmaya çalışılmıştır.

İşlevsiz düşünceler nedeniyle birey akademik motivasyona sahip olmayabilmektedir. Birey davranışsal olarak bir değişim istese bile düşüncelerine katı bir şekilde bağlı olduğu için değişim gerçekleştirilemez (Ellis, 1963). İşlevsiz düşünceler öğrenmeyi engellediği gibi işlevsel düşünceler de öğrenmeyi kolaylaştırır (Boekaerts, 2003). Bu bireyin akademik motivasyonu arttırılmak isteniyorsa işlevsiz olan düşüncelerin işlevsel düşüncelerle değiştirilmesi gerekmektedir. Örneğin birey başarısızlığın berbat bir şey olduğunu düşünüp başarısızlıktan kaçınabilmek için akademik görevlerinden kaçıyor bu öğrencinin ilk önce düşünceleri üzerinde çalışılması gerekmektedir (Shapiro ve diğ., 2010).

Hedef belirlememe veya akıllı bir amaç oluşturamama öğrencilerin yürüdükleri yolda yalpalamalarına ve akademik motivasyonlarının azalmalarına neden olmaktadır. Bunun için öğrencilere nasıl akıllı bir amaç (örn. soyut amaçlar yerine somut amaçlar, genel geçer amaçlar yerine belirli ve gerçekçi amaçlar) oluşturabilecekleri öğretilmelidir (Burka ve Yuen, 2008). Bireyler oluşturdukları hedefler aracılığıyla hedeflerine ulaşmak için motivasyonları artacak ve eyleme geçecek gücü kendilerinde bulacaklardır (Keller, 2010). Böylelikle gidecekleri yolu bilerek bu amaçla çalışırlar (Burka ve Yuen, 2008). Ayrıca hedef belirlemek, bireylerin zamanlarını en iyi şekilde kullanmalarına da yardımcı olmaktadır (Keller, 2010).

Öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlık için uygun etiketlere neden olur ve kişiyi başarı elde etmekten alıkoyar, motivasyonunu düşürür. Bu nedenle bireyin akademik görevleri yerine getirirken başarısızlık hissine kapılması yerine başarı elde etmek için motivasyona sahip olması gerekmektedir (B. Weiner, 1972). Ayrıca başarısızlık korkusu olmayan öğrenciler çabalamaya devam ederken başarısızlık korkusu olanlar çabalamayacaklardır (Boekaerts, 2003). Çünkü bu öğrenciler çaba harcayıp başarısız olmaktansa davranışa hiç başlamayıp başarısız olmayı tercih etmektedir (Lumsden, 1994). Bu öğrencilerin başarısızlığa olan bakış açılarını değiştirilmeli (Lumsden, 1994), hatalarından ders çıkartmaları sağlanmalı ve çalışma stratejileri hakkında geri dönütler verilmelidir (Boekaerts, 2003).

Bazı öğrenciler ders çalışmaya başlamak için istek duymayı beklerler ve eğer içlerinden çalışma isteği gelmezse derse başlamamaktadırlar. Bu durum, her zaman mutlu olmayı beklemekle hemen hemen aynı şeydir. Her zaman ders çalışma isteğine sahip olamayacakları, çalışma isteğinin gelmesini beklemeleri yerine direkt ders çalışmaya başlamaları sağlanmalıdır. Davranışsal değişim, düşüncelerde de değişime neden olacaktır. Böylelikle öğrencinin ders çalışmaya başlamasıyla akademik motivasyonunun artması beklenmektedir (Burka ve Yuen, 2008).

Öğrenciler ders çalışmak için çok vakitleri olsun isteyebilmektedirler. Önlerinde az vakitleri olduğunda ise bunun ders çalışmak için uygun olmadığını düşünebilmektedirler. Ancak kısa bir vakitleri bile olsa önemli olanın başlamak olduğu ve her dakikanın önemli olduğu vurgulanmalıdır. O kısa zamanda yapılacak işler, bir sonraki zamanda yapılacak işleri hafifletmede yardımcı olacaktır. Ayrıca bir oturuşta bütün ödevi bitirmeyi hedefleyen bir öğrencinin gözünde bu ödev çok büyüyeceği için bir türlü ödevde başlamak istemeyecektir. Ancak ödevini parçalara bölmesi öğrencinin akademik motivasyonu açısından daha etkili olacaktır (Burka ve Yuen, 2008). Öğrenciler öğrenme konusunda sabırsızlanıp bir an önce çalıştıkları bütün her şeyi anlamaya uğraşırlarsa da motivasyonları düşecektir. Öğrenmenin zaman aldığını bilmeleri gerekmektedir (Lumsden, 1994). Bu nedenle zamanı etkili kullanmak, göreve hemen başlamak ve görevleri küçük adımlara bölmek akademik motivasyon ile başa çıkmada önemlidir (Burka ve Yuen, 2008). Böylelikle öğrencileri davranışsal olarak harekete geçiren eylemler, duygu ve düşüncelere etki ederek motivasyonlarını arttırıcı bir güç sağlamaktadır (Keller, 2010).

Öğrencilerde akademik motivasyonu oluşturmak veya arttırmak için çalıştıkları derslerin, yaptıkları görevlerin ne amaçlara hizmet ettiğini açıklamak, çalışmaya isteklerini arttıracaktır. Öğrenciler bunların farkına varırlarsa öğrenmeye değer verirler (Amrai ve diğ., 2011; Lumsden, 1994). Öğrenciler dersi anlamak için çalışırlarsa, ders çalışmaktan ve öğrenmekten keyif alabilirlerse öğrenmeye değer verecekler ve akademik motivasyonları da artacaktır (Lumsden, 1994). Ayrıca öğrenciler sevdikleri aktiviteleri yaparak kendilerine de zaman ayırmaları gerekmektedir (Lumsden, 1994).

Öğrenciler için çevrelerindeki destekleyici insanların varlığı, motivasyonu arttırmada güdüleyici bir etkisi olmaktadır (Bandura, 1989a).

Öğrenciler belirgin görev tanımlarına, geri bildirimlere, bireysel desteğe ihtiyaç duymaktadır (Zaccoletti ve diğ., 2020). Öğretmenler, öğrencilere geri bildirimler vererek onları desteklemelidirler (Boekaerts, 2003). Öğretmenler öğrencilerin bireysel olarak akademik zorluklarını ve duygularını anlamaları ve bunlara duyarlı olmaları gerekmektedir (Zaccoletti ve diğ., 2020). Öğrenciler geri bildirimlerle bir dahaki ödevlerini, projelerini buna göre planlayabilmektedir. Üstelik öğrenmelerine yönelik olumlu kimlik tasarlayabilmektedir. Geri bildirimler yoluyla kendilerini öz değerlendirme becerisi kazanabilmektedir (Boekaerts, 2003). Ayrıca öğrenciler yaşlılarıyla kıyaslanmamalı, kıyastan ziyade kendi öğrenmelerine, ilerlemelerine odaklanmaları sağlanmalıdır (Lumsden, 1994).

2.3. Erteleme

Erteleme, eski zamanlardan beri bireyler tarafından iyi bilinen bir kavramdır (Klingsieck, 2013). İnsan medeniyetinin evrimiyle paralel olarak ortaya çıkmıştır. Medeniyet geliştikçe artan planlamalar ile erteleme daha çok gündeme gelmiştir (Knaus, 2000).

Erteleme; öncelikli ve yapılması gereken görevleri, aktiviteleri, eylemleri gereksiz nedenlerle son güne kadar geciktirme veya tamamlamama durumudur (Afzal ve Jami, 2018; Knaus, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Başka bir tanımla erteleme; önemli ve zamanında yapılması gereken bir eylemi başka bir zamana ötelemenin problemli otomatik bir alışkanlığıdır. Bu durum, olası sonuçları ile sürmeye devam eder (Knaus, 2010). Ancak ertelemenin kendisi bu tanım kadar basit değildir (Lay, 1986).

Ertelemeye başvuran bireyler görevleri yapmamakla ya da başka işlere yönelmekle bir dizi seçimde bulunurlar ancak bu seçimlerin gelecekte nasıl sonuçları olacağını ön göremeyebilirler (Akerlof, 1991). Ertelemeye başvuran bireyler genellikle “Sonra yaparım.”, “Bu sefer erken başlayacağım.”, “Bir daha asla ertelemeyeceğim.” şeklinde cümleler kurmaktadır (Burka ve Yuen, 2008). Bu bireyler görevden kaçınmak isterler, ertelemeye karar verirler, görev yerine başka bir etkinlik yaparlar, ertelemelerini haklı çıkarmak için de bahaneler öne sürerek suçlanmaktan kurtulmaya çalışırlar. İlgili görevleri yapmak isteseler bile bu son dakika olur ya da ek süre talep ederler veya bitirmekten vaz geçerler (Knaus, 2000).

Aslında her birey bazı zamanlarda ertelemeye başvurmaktadır ancak yine de başarılı olurlar ve tatmin dolu vakit geçirirler. Burada bahsedilen erteleme; bireye zarar veren bilişsel, davranışsal ve duygusal sonuçlar doğurur. Ancak unutulmamalıdır ki erteleme, belirli bir ilerlemenin sonucunda değiştirilebilir bir olgudur (Knaus, 2010).

Erteleme işlevsel olmayan bilişlerden ve davranışsal kaçınmalardan oluşmaktadır (Knaus, 2000). Mantıksızdır ve bireylere zarar vermektedir. Bilerek ya da unutulmuş erteleme yapılabilir (Klingsieck, 2013). Ertelemeye başvuran bireyler bu davranışlarının şimdiki sonuçlarına odaklanıp gelecekteki sonuçlarını göz ardı edebilmektedirler (Akerlof, 1991). Çünkü bireyler sonucunu uzun süre sonra deneyimleyecekleri etkinlikleri, hemen sonuç alan etkinliklere göre daha çok erteleme eğilimindedirler (Ferrai ve Emmons, 1995). Öte yandan gerekli bir görev olsa da ve olumsuz sonuçları pozitif sonuçlarına göre ağır bassan bile ertelemeye başvurabilmektedirler (Klingsieck, 2013). Erteleme kısa dönemde kaygıları azaltsa da uzun dönemde ertelemenin olumsuz sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalınır (Akerlof, 1991).

Erteleyen bireylerin duygularında iniş ve çıkışlar bulunmaktadır. Bu bireyler bir göreve başlayacaklarında duygusal, düşünsel ve davranışsal olarak belli sıralar izlemektedirler. Bu nedenle erteleme bir kısır döngü gibidir. Bireyler erteleme davranışını bir daha tekrar etmeyeceklerini kendilerine söyleseler de bu döngü saatler, haftalar, aylar hatta yıllarca sürebilmektedir (Burka ve Yuen, 2008).

2.4. Akademik Erteleme

Ertelemenin bir alt türü olan akademik erteleme: Yapılması gereken akademik bir göreve başlamanın veya görevi bitirmenin vaktinde tamamlanmayıp gecikmesi durumunda rahatsızlık verici hisle deneyimlenen erteleme eğilimidir. Akademik erteleme hem davranışsal gecikmeyi hem de psikolojik stresi içermektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Hem kız hem erkek üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın bir problemdir (Day ve diğ., 2000; Ferrari ve diğ., 2005; Klingsieck, 2013). Bu öğrenciler genellikle “Şimdi ödevimi bitiremeyeceğim çünkü dinlenmeye ihtiyacım var, sonra başlarım.”, “Elektrikler kesildiği için yapamadım.” gibi bahaneler sunmaktadırlar (Knaus, 2000).

Akademik ertelemeye başvuran öğrenciler derse başlama konusunda panik, kaygı ve isteksizlik hissedebilmekte ve derse başlama konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler. Öğrenciler ders çalışmaya başlayamadıkları için en sonuncu ders çalışma deneyimlerine yönelik duygularını hatırlamaktadırlar. Bu duyguları tekrar yaşama beklentisi olduğu için ders çalışmaya başlayamamaktadırlar. Böylelikle ders çalışma davranışını gerçekleştirememektedirler. Çünkü ders çalışmaya yeltendiklerinde bu duyguları deneyimleyeceklerini düşünmektedirler. Aslında bu duygularının gelip geçici olduğunu ve sadece kaygı yaşadıklarını fark edebilirlerse ders çalışmaya başladıklarında bu duruma alışacaklarını göreceklerdir (Otto, 2000).

Akademik erteleme içinde davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin barındıran karmaşık bir yapıdır (Day ve diğ., 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik ertelemenin değerlendirilmesi, ders çalışmada geçirilen zaman gibi ders çalışma alışkanlıklarının ya da ders çalışmaya karşı tutumların ölçülmesi ile yapılmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Ertelemenin nedenleri ve sonuçları, erteleme ile ilişkili kavramalar yıllardır araştırılmaktadır (Klingsieck, 2013). İnsanlar çeşitli nedenler yüzünden ertelemeye başvurabilmekte ve bu ertelemenin çeşitli sonuçları oluşabilmektedir. Örneğin öğrenci ödevini yapmak istemeyebilir ve bu görevini ertelediği için düşük not alabilir (Knaus, 2002).

2.4.1. Akademik Ertelemeyi Etkileyen Faktörler

Akademik ertelemenin; akademik motivasyonsuzluk (Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007), başarısızlık korkusu (Burka ve Yuen, 2008; Lay, 1986), düşük özgüven, zaman yönetimi eksikliği, kontrole karşı çıkma, akran etkisi, mükemmeliyetçilik, kaygı (Solomon ve Rothblum, 1984), öz düzenleme eksikliği (Ferrari ve diğ., 2005; Steel, 2007), depresyon (Knaus, 2002), unutkanlık, rekabetçi olmamak, enerji eksikliği (Ferrari ve diğ., 2005) vs. gibi daha birçok nedeni olabilmektedir. Aşağıda programın oturumlarıyla ilişkili olduğu düşünülen nedenlere yer verilmiştir.

Akılcı olmayan inançlar, akademik erteleme davranışına neden olabilmektedir. Akılcı olmayan inançları nedeniyle birey göreve başlamak yerine görevden uzak durarak ertelemeye başvurmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977; Knaus, 2010).

Öz yeterlik; amaca ulaşmak için eylemleri yönetme, düzenleme, organize etme gücüne sahip olduğuna inanmaktır (Knaus, 2002). Akademik erteleme, öz yeterlik eksikliği nedeniyle ortaya çıkabilmektedir (Ferrari ve diğ., 2005). Yüksek öz yeterlik inancı düşük akademik erteleme ile, düşük öz yeterlik inancı ise yüksek akademik erteleme ile ilişkilidir (Klassen ve diğ., 2008; Knaus, 2002).

Akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır (Klingsieck, 2013; Semb ve Glick, 1979). Akademik erteleme öğrencilerin çalışma niteliğini ve niceliğini azalttığı için akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Akademik erteleme sonucunda ödev teslimi için son tarihin kaçırılması, derse devamsızlık, sınava çalışmanın son güne bırakılması gibi etkenler akademik başarının düşmesine neden olabilmektedir (Onwuegbuzie, 2000).

Başarısızlık korkusu olan bireyler, görevle ilgili performanslarında hayal kırıklığı yaşadıklarında kendilerini hem görevlerinde başarısız hissetmektedirler hem de kendilerini başarısız bir insan olarak görmektedirler. Bu yüzden görev konusunda başarısız olmaktansa göreve hiç başlamayıp başarısızlıkla yüzleşmemeyi tercih etmektedirler. Böylelikle başarısızlık korkusu, ertelemeye başvurularak dindirilmeye çalışılmaktadır (Burka ve Yuen, 2008). Öte yandan bazı insanlar gösterdikleri performans sonucu başarısız olurlarsa kendilerinin diğerleri tarafından eleştirileceğini, sevilmeceğini, istenmeyeceğini düşünebilmektedir. Yani kendi görevlerindeki performanslarının, kendilerinin sevilmeye layık olup olmadığını belirlediğini sanmaktadırlar. Başarısız olup olumsuz değerlendirilmekten korktukları için ertelemeye başvurumaktadırlar (Burka ve Yuen, 2008).

Akademik erteleme ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (Onwuegbuzie, 2000). Mükemmeliyetçi bireyler genellikle kendileri için gerçekçi olmayan hedefler belirlemektedirler (Burka ve Yuen, 2008; Onwuegbuzie, 2000). En yüksek notu almak, en güzel ödevi yapmak gibi hedefleri bulunmaktadır. Ancak bu hedeflerine ulaşamadıklarında altüst olmaktadır. Onlar için mükemmel bir performans mükemmel bir insan anlamına gelirken, kötü bir performans vasat bir insan anlamına gelmektedir (Burka ve Yuen, 2008). Görevi mükemmel bir şekilde yapamama ihtimallerine karşı ertelemeye başvurabilmektedirler (Burka ve Yuen, 2008).

Erteleme ile öz düzenleme arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Klassen ve diğ., 2008; Lay, 1986; O'Donoghue ve Rabin, 2000). Öz düzenleme eksikliği olan bireyler bir amaca yönelik görevleri yerine getirmede, düşüncelerini ve çabalarını kontrol etmede zorluk çekmektedirler. Böylece ertelemeye başvurumaktadırlar (Knaus, 2002).

Bireyin bir görevi yapmak için isteksiz olması ya da zor bulması (Lay, 1986), görevin ne kadar somut ve yapılandırılmış olduğu, göreve ilişkin görüşler de ertelemeye neden olabilmektedir (Lay, 1986).

2.4.2. Akademik Ertelemenin Sonuçları

Akademik erteleme; düşük akademik performansa (Day ve diğ., 2000; Solomon ve Rothblum, 1984), kötü notlara, devamsızlığa (Solomon ve Rothblum, 1984), düşük öz güvene, depresyona, strese neden olarak fiziksel ve ruhsal sağlığı yani öğrencilerin yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Day ve diğ., 2000). Akademik ertelemeye başvuran öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla endişelidirler, streslidirler, üzüntülüdürler ve suçluluk hissetmektedirler (Klingsieck, 2013). Ayrıca erteleme yapan bir bireyde; depresyon, düşük öz saygı, kaygı, mantıkdışı inançlar (Solomon ve Rothblum, 1984), öfke, pişmanlık, kendine kızma, üzüntü (Burka ve Yuen, 2008), görevden şikayet etme, görevi baş belası olarak görme (Knaus, 2002) gibi olumsuz duygu ve düşünceler de ortaya çıkabilmektedir. Ertelemenin içsel sonuçları olduğu kadar eleştirilme, suçlanma gibi dışsal sonuçları da vardır (Burka ve Yuen, 2008). Erteleme; performans ve iyi oluşla ilgili çoğunlukla olumsuz sonuçlar meydana getirmektedir. Ayrıca öznel iyi oluşu ve sağlığı da olumsuz etkileyebilmektedir (Klingsieck, 2013).

2.4.3. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma

Akademik erteleme birçok bileşenden oluştuğu için bu bileşenlerle başa çıkmada pek çok müdahale stratejisi bulunmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu müdahalelerle bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak değişimler sağlanabilmektedir (Knaus, 2000). Zaman yönetimi (Klingsieck, 2013; Solomon ve Rothblum, 1984), etkili ders çalışma stratejileri (Day ve diğ., 2000; Solomon ve Rothblum, 1984), kendini kontrol etme (Day ve diğ., 2000), belirgin ve ölçülebilir hedefler belirleme (Klingsieck, 2013), hedefe ulaşma planı yapma (Knaus, 2000), kendini izleme, olumlu değişimi destekleyecek ödüller belirleme, ders çalışma için doğru ortamı yaratma (Klingsieck, 2013) gibi stratejilere yer vermek akademik erteleme ile başa çıkmada etkili olmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Bireyler eylemlerini kontrol ederek daha üretken, daha başarılı ve daha mutlu olmaktadır (Klingsieck, 2013).

Sürdürülebilir değişiklikler için küçük adımlar atılmalıdır. Küçük adımlar zordur ancak ilerlemek için gereklidir (Klingsieck, 2013). Bireylerin hangi görevi nasıl yapacaklarını veya seçilen görevi uygulamada ne kadar çaba harcayacaklarını da belirlemelidirler (O'Donoghue ve Rabin, 2000).

Bazı insanlar yapması gereken görevi yapmayıp başka işer yapabilmektedirler. Bu durumda bu işlerin yapmaları gereken görevden daha önemli ve daha öncelikli olup olmadığını sorgulamalıdır. Bununla başa çıkmak için de “şimdi yap” felsefesiyle ertelemeyi bırakıp yapmaları gereken görevi yapmaları gerekmektedir (Klingsieck, 2013). Şimdi yap felsefesi; mutluluğu, sağlığı, başarıyı arttırmak için makul şeyleri makul yöntemlerle makul zamanda yapmaktır (Knaus, 2010). Görevi yapmaya başlamak zor olduğu için hemen yapmak önemlidir. Çünkü o görev ertelenmeden hemen yapıldığında aslında hiç de zor olmadığı görülecektir (Klingsieck, 2013). Ayrıca çoğu birey göreve başlamak için isteğinin gelmesini bekler. Ancak bu istek her zaman olmayabilir ve beklenen istek hiç gelmeyebilir. Önemli olan isteğin gelmesini beklemeden o davranışı “şimdi yap” felsefesi ile yapmaktır. Bu felsefe bir günde değil zamanla ve pratik yapılarak kazanılabilir (Knaus, 2010).

Olumsuz düşüncelerin değişiminde sıklıkla kullanılan bilişsel davranışçı yaklaşım (Day ve diğ., 2000), olumsuz düşüncelerin de neden olduğu akademik erteleme davranışına müdahalede etkilidir (Day ve diğ., 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Bireylerin sahip olduğu olumsuz bilişleri, bilişsel yeniden yapılandırma gibi yöntemlerle çalışlabilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Örneğin başarısızlık korkusu olan bireyler başarısızlık sonucunda bile yeni görüşler ve keşifler elde edebileceklerini, başarısızlıkların onları tanımlamadığı fark ettirilebilir (Knaus, 2010).

Akademik erteleme ile gerçekleştirilen grup müdahaleleri de oldukça etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Giesermann ve Pietrowsky (2016) akademik ertelemesi düşük öğrencilerle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yüz yüze müdahalede 26, yazışmaya dayalı müdahalede ise 25 öğrenci yer almaktadır. Sonuçlara göre her iki müdahale yönteminde de erteleme üzerinde azalma meydana gelmiştir. Rozental ve Carlbring (2013) yaptıkları çalışmada erteleme için internet yoluyla bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale yöntemi geliştirmişlerdir. 50 katılımcı ile içinde terapistin olduğu internet yoluyla müdahale, 50 katılımcı ile içinde terapistin olmadığı internet yoluyla müdahale, 50 katılımcı ile herhangi bir müdahalenin olmadığı kontrol gurubu oluşturularak toplam 150 kişi ile çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üç sonuca ulaşılmıştır. Birincisi bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale yöntemi katılımcıların ertelemelerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. İkincisi terapistin tedavi sonuçlarına olumlu etkileri vardır. Üçüncüsü internet yoluyla gerçekleştirilen müdahale yöntemi sonuçlar üzerinde etkilidir. Kuchler ve diğ. (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin erteleme davranışlarını azaltmak amacıyla internet yoluyla bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale geliştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre yapılan müdahale öğrencilerin ertelemelerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre yapılan grup müdahaleleri de akademik erteleme ile başa çıkmada etkilidir.

2.5. Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişki

Akademik motivasyona sahip öğrenciler akademik görevlerini yapmak için istek duymaktadırlar. Bu istek sonucunda akademik ertelemeye başvurmada bu görevlerini yerine getirmektedirler. Ancak akademik motivasyonu düşük olan öğrenciler akademik görevlerini yapmak için itici bir güce sahip olmamakla birlikte akademik ertelemeye başvurarak bu görevleri ya sonraya bırakmakta ya da hiç yapmamaktadırlar (Petri ve Govern, 2013; Schunk ve diğ., 2014). Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki bu ilişki hem Türkiye’de hem de yurtdışında pek çok çalışma tarafından da incelenmiştir. Kılıçaslan (2021) 399 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında akademik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin daha az erteleme eğiliminde olduğunu tespit etmiştir. Çakın (2021) yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarına yönelik algılarının, akademik erteleme algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %20 sini açıkladığını tespit etmiştir. Bu çalışmalara göre akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinin düşük, düşük düzeyde akademik

motivasyona sahip üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinin ise daha yüksek olduğunu bulunmuştur (Akday ve Gizir, 2010; Amrai ve diğ., 2011; Balkis ve diğ., 2006; Cerino, 2014; Çakın, 2021; Demir GÜdöl ve diğ., 2021; Kandemir ve diğ., 2017; Kılıçaslan, 2021; Lee, 2005; Lekich, 2006; Senécal ve diğ., 1995; Yeşiltaş, 2020; Yurtseven ve Doğan, 2019).

2.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel davranışçı yaklaşım hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımlardan temellerini alan ve insan davranışlarını bu çerçevede açıklamaya çalışan bir yöntemdir (Beck, 2021).

Bilişsel davranışçı yaklaşımın dayanmış olduğu davranışçı kuram, 1900'li yılların başlarında gözlem ve deneye dayalı bilimsel bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Safran, 2014). John Locke'un "tabula rasa" yani insan zihninin boş bir levha olduğu görüşünden etkilenilmiştir. Ivan Petroviç Pavlov'un "klasik koşullanması" ile B. F. Skinner'ın "edimsel koşullanması" davranışçı kuramların öncüsüdür. Davranışçılar; dünyaya tertemiz gelen bireyin, onların deyimiyle organizma (insan ve hayvan öğrenmelerini bir tuttıkları için bu kelimeyi kullanmaktadırlar), çevresi tarafından şekillendiğini savunurlar. Çevre bir uyarıcı konumunda iken organizma uyarana tepki veren pasif, edilgen, özgür iradesi olmayan bir konumdadır. Organizmanın davranışları bu uyarıcı-tepki bağı ile açıklanır (Özdel, 2015). Davranışçılar bu tepkileri gözlenebilir davranışlarla ölçmektedirler. Zihnin gözlenebilir olmadığını ve davranışla eşit olduğunu varsayarak zihne gereken önemi vermemişlerdir (Özcan ve Gül Çelik, 2017). Gözlenebilir davranışlarla çalıştıkları için temel ilkeleri deneysel olarak sınanmaya uygun yapıdadır (Corey, 2008). Davranışçıların sıklıkla çalıştığı konular ise: anksiyete, fobi vs.'dir (Özdel, 2015).

Bilişsel davranışçı yaklaşımın dayanmış olduğu diğer başka kuram ise 1970'lerde ortaya çıkmaya başlayan bilişsel kuramlardır. Epiktetos'un 'insanları rahatsız eden şey; olayların kendisi değil, onlara verilen anlamlardır' görüşünden etkilenmişlerdir (Çelikkaleli, 2018; Yıldız, 2018). Aaron Temkin Beck "bilişsel yaklaşım"ın (Yıldız, 2018), Ellis ise "akılcı duygusal davranışçı yaklaşım"ın öncüsüdür (Çelikkaleli, 2018). Bilişsel kuramcılar, davranışçılardan farklı olarak uyarıcı ile tepki arasına bilişi eklemişlerdir (Vatan, 2016). Bilişler; bireyin kendisine, diğer insanlara ve dünyaya karşı düşünceleri, duyguları, tutumları, yorumlamaları ve anlam yükleme biçimleri ile ilişkilidir (Hackney ve Cormier, 2008). Duygusal ve davranışsal tepkiler, düşünceler yoluyla oluşmaktadır. Bireylerin yaşamlarındaki işlevselliğin bozulmasında da işlevsel olmayan bilişlerin etkili olduğunu savunurlar (Özcan ve

Gül Çelik, 2017; Vatan, 2016). Bilişselciler sıklıkla depresyon, obsesif kompulsif bozukluk gibi konularda çalışmaktadırlar (Türkçapar ve Sargın, 2011).

Bilişsel davranışçı yaklaşım bu iki kuramdan farklı olarak duygulara da vurgu yapar (Vatan, 2016). Dolayısıyla bilişsel davranışçı yaklaşım düşünce, duygu, davranış üçlüsüne önem verir (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Bilişsel davranışçı yaklaşım temel olarak olayların kendisinden ziyade bireyin olayları algılaması ve yorumlaması üzerinde durur. Birey olayları algılayıp yorumlayarak duygusal ve davranışsal tepkiler verir. Bireyin vermiş olduğu bu duygusal ve davranışsal tepkiler olayları yorumlama biçiminden yani düşüncelerinden kaynaklanır (Beck, 2021; Hackney ve Cormier, 2008; Özcan ve Gül Çelik, 2017). Örneğin sınavdan 90 alan iki öğrenciden biri sevinirken diğeri bu notuna üzülebilir. Bu örnekte de görüldüğü üzere, aynı olayın farklı kişilerde farklı duyguları veya aynı duyguları farklı şiddette uyandırması bahsedilen durum ile ilgilidir.

Bireylerin yaşamış oldukları sorunlar büyük ölçüde gerçekliğin çarpıtılması nedeniyle meydana gelir. Eğer bireyin olaylara yönelik yorumları, dünyaya bakış açısını şekillendiren bilişsel yapısında yer alan inançları işlevsel değilse kişi yaşamında sorunlar yaşar. Bir kişi duygusal veya davranışsal bir sorun yaşıyorsa bu durum, kişinin bilişsel sistemiyle (algı, yorumlama, değerlendirme vs.) ilgili olabilir (Hackney ve Cormier, 2008).

Bilişsel davranışçı yaklaşımda genel amaç; düşünce ve inançlardaki hataları düzelterek veya değiştirerek duygusal gerginliği ve katı davranış örüntülerini azaltmaktır (Hackney ve Cormier, 2008). Nasıl ki alışkanlıkları değiştirmek zorsa alışılan ve otomatikleşen düşünceleri de değiştirmek bir o kadar zordur. Bu nedenle düşünceler sorgulattır (Corey, 2008). Bireyin sorun yaratan yorumlama biçimlerinin yerine daha işlevsel olanlarının gelmesi sağlanır (Vatan, 2016). Böylelikle bireyin olayları daha sağlıklı ve işlevsel biçimde yorumlamasına yardımcı olunur (Corey, 2008).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı oturumların başarılı olabilmesi için ele alınacak sorunun sınırı çizilerek amaçlar belirlenmelidir. Amaçlar soyut ve genel olmamalı; alt amaçlara bölünerek somut ve davranışsal, kişiye özgü, kendi kontrolünde, gerçekçi olan terimlerle ifade edilmelidir. Amaçlar bu şekilde görülebilir olursa bireyin ilerleme kaydedip kaydedilmediği gözlemlenebilir (Türkçapar, 2017).

Bilişsel davranışçı yaklaşım kanıta dayalıdır. Kanıta dayalı olması nedeniyle deneysel olarak ölçülebilir ve test edilebilir bir kuramdır (Beck, 2021). Yapılandırılmıştır. Yapılandırılmış olması nedeniyle bünyesinde bir dizi teknik ve strateji bulundurulur (Özcan ve

Gül Çelik, 2017). Direktiftir. Böylelikle danışman danışma sürecinde eğitici ve öğretici bir konumdadır (Özdel, 2015). Kısa süreli ve bugüne odaklıdır. Danışma oturumlarında geçmişten çok şimdiki süreç ele alınır. Hedef yönelimlidir. Danışanın danışma sonunda hangi sonuca ulaşabileceği sürecin başından bellidir (Vatan, 2016). Psikoeğitim oturumlarında da sürecin başından ulaşılabilecek hedef belli olduğu için, psikoeğitimin doğası bilişsel davranışçı yaklaşım ile kullanılmaya çok uygundur (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Bilişsel davranışçı yaklaşım; anksiyete, duygudurum, kişilik bozuklukları, yeme bozuklukları, madde kullanımı, depresyon vs. gibi pek çok psikolojik hastalık ile kullanılabildiği gibi sınav kaygısı, akademik konular gibi pek çok konu ile de kullanılabilir (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Bilişsel davranışçı yaklaşımın ilk oturumlarında danışman öğretici roldedir. Oturumlar bir nevi psikoeğitim şeklinde gider. Danışman bilişsel davranışçı yaklaşımın temel bilgilerini danışana açıklar. Ardından danışanın sorunu değerlendirilerek bir tedavi planı oluşturulur. Sıkıntıları hakkında bilgilendirilir. Tekrar eden duygu, düşünce ve davranışları fark ettirilir. Soruna yönelik bilişsel davranışçı teknik ve müdahaleler uygulanır (Özcan ve Gül Çelik, 2017). Didaktik, kendini izleme, sokratik yöntem gibi sözel talimatlara yer verilir. Aynı zamanda kendini izleme, rol canlandırma, maruz bırakma, davranışsal deneme ödevleri gibi pek çok müdahale yöntemi danışana öğretilir (Otto, 2000). Bu müdahale ve tekniklerle sıkıntıların ortaya çıkmasındaki işlevsel olmayan düşünceler fark ettirilir. Mevcut davranış düzenlerinin, beklentilerinin, kurallarının alternatiflerini düşünmelerine ve denemelerine yardımcı olunur (Vatan, 2016).

Danışan, denetleyemediği dış unsurların çaresizce içinde kıvranan bir kurban olarak değil, hayatındaki değişimleri doğrudan gerçekleştirme yeteneğine sahip bir aktör olarak görülür (Türkçapar, 2017). Danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişki ile danışanın değişimine yardımcı olunur (Hackney ve Cormier, 2008).

2.6.1. Bilişsel Yapı

Bilişsel yapılar; otomatik düşünceler ve şemalar (ara inançlar ve temel inançlar) olarak ele alınır. Şemalar, bireyin kendisi ve dünyaya dair sahip olduğu koşulsuz inançlarıdır. Şemalar ile bireyler kendilerini ve dünyayı algırlar. Normal bireylerde olumlu ve olumsuz şemalar bir arada bulunurken ruhsal bozukluklarda çoğunlukla olumsuz şemalar aktiftir (Özcan ve Gül Çelik, 2017; Özdel, 2015).

Otomatik düşünceler, zihinde aniden beliren düşünceler, resimlerdir. Otomatik düşünceler, bireyin temel inançları ve ara inançları sonucunda ortaya kendiliğinden çıkar, yani zihnin doğal akışının ürünüdür. Danışanlar tarafından otomatik düşünceler çoğunlukla fark edilmezken bu düşüncelere eşlik eden duygular fark edilir (Beck, 2021). Örneğin sınavdan kötü alan bir öğrencinin “Hiçbir zaman başaramayacağım.” şeklindeki bir ifadesi otomatik düşüncesinin eseri olabilir.

Otomatik düşüncelerin ardında yer alan inanç ve kurallara ara inanç denmektedir. Ara inançları belirlemek, otomatik düşünceleri belirlemekten daha zordur. Otomatik düşüncelerdeki ortak ve yineleyen temalardan, derine inme tekniğinden, ölçeklerden yararlanılarak ara inançlar açığa çıkartılabilir. Ara inançlar çoğunlukla kendini “eğer” sözcüğü ile veya “meli, malı” ifadeleriyle belli eder. “Eğer sınavdan yüksek puan almazsam tembelin tekiyim demektir.”, “Çok ders çalışmalıyım.” gibi cümleler ara inançlara örnek olarak verilebilir (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Ara inançlar bireylerin temel inançlarından korunmak için geliştirdikleri bir kalkandır. Örneğin yetersizlik temel inancı olan bir öğrenci “Bu sınavdan düşük alırsam başarısızım demektir.” şeklinde bir ara inanç geliştirebilir. Temel inançlar bireyin kendisi, diğerleri ve dünya ile ilgili temel varsayımlarını içerir. Geçmiş yaşantılar sonucunda oluşur. Otomatik düşüncelere göre daha genel olmaları ile, ara inançlardan ise koşullu değil kesin yargılar içermeleri ile ayrılırlar (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Beck temel inançları çaresizlik, sevilme ve değersizlik olarak üçe ayırmıştır. Bu inançlar, bireyin gerçeklik algısını çarpıtmaktadır. Çaresizlik temel inancı; beceriksizlik, yetersizlik, başarısızlık, güçsüzlük gibi inançları içermektedir. Sevilme temel inancı; Sevilmememe, sıkıcı olma, önemsizlik gibi inançları içermektedir. Değersizlik temel inancı; yaşamayı hak etmeme, değersiz olma gibi inançları içermektedir (Beck, 2021; Özdel, 2015).

Otomatik düşünceler, görece diğer bilişsel öğelere göre değişime en açık olanıdır, değişime en kapalı olan ise temel inançlardır. Otomatik düşünceler incelenerek danışanda farkındalığın oluşması sağlanır. Problemlili olan otomatik düşüncelerin sıklığı azaltılarak alternatifleri buldurulur. Otomatik düşüncelerle çalışılarak danışanın ara inançlarına ve temel inançlarına ulaşılabilir (Beck, 2021).

2.6.2. Bilişsel Çarpıtmalar

Her bireyin durumlara ilişkin kendine özgü kuralları ve varsayımları vardır. Bireylerin algılama biçimleri bozularak bu kural ve varsayımları işlevsel olmayan tanımlamalar ile

yaparlar. Bu duruma bilişsel çarpıtma denir. Örneğin bir öğrenci sadece bir sınavdan düşük aldığı için kendisini başarısız olarak algılayabilir. Bu durum bilişsel çarpıtmaya örnektir. Bilişsel davranışçı yaklaşım bireyin sahip olduğu bu çarpıtılmış düşüncelerini ele alarak yerlerine yeni ve sağlıklı düşüncelerin gelmesine yardımcı olur (Otto, 2000). Hata ya da çarpıtma kelimesi danışanlar tarafından olumsuz algılanabileceği için bilişsel işleme olarak da adlandırılır. Çarpıtma olarak tanımlansa da bu düşünme biçimlerini belirli düzeyde herkes kullanır. Ancak bazı bireyler bu çarpıtmaları çok fazla kullanarak yaşamları işlevsiz hale gelir. Bilişsel davranışçı yaklaşımda danışanların bu düşünce yapılarını bulup açığa çıkartmak önemlidir (Beck, 2021; Leahy, 1997).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre, yaşanan olaylara yüklenen anlamlar bireylerin duygusal ve davranışsal tepkilerini belirlemektedir. Bu yüklenen anlamlar psikolojik güçlüklerle, ruhsal bozukluklara yol açıyorsa düşünme hatasının varlığından söz edilebilir (Ellis ve Knaus, 1977; Knaus, 2010). Düşünme hataları için Beck “bilişsel çarpıtmalar” (Shapiro ve diğ., 2010), Albert Ellis ise “akılcı olmayan inançlar” (Ellis, 2001) ismini kullanmaktadır. Akıllı inançlar; mantıklı, esnek ve gerçeklikle uyumludur, hedeflere ulaşmada yardımcı olur. Akılcı olmayan inançlar ise; mantıksız, katı, değişmez, gerçeklikle bağdaşmayan düşüncelerdir. Akılcı olmayan inançları olan bireyler, işlevsiz duygu ve davranışlara sahip olabilir (Ellis, 2001).

Aşağıda belli başlı bilişsel çarpıtmalara yer verilmiştir.

Keyfi çıkarsama: Bir duruma ilişkin destekleyici kanıtlar olmadan, hatta aksine ters kanıtlar olsa bile belirli sonuçlara ulaşmaktır. Bu sonuçlar olumsuz senaryoları içermektedir. Örneğin öğretmeni tarafından takdir edilen bir öğrencinin “Bana acıdığı için beni takdir etti.” şeklinde düşünmesidir (Türkçapar, 2017).

Seçici soyutlama: Diğer bir ismi zihinsel filtrelemedir. Olayların sadece bir detayına odaklanma ve diğer durumları göz ardı etmedir. Bir öğrencinin sunduğu bir sunum sonrasında sınıftaki çoğu kişinin sunumu beğenmesi ancak bir arkadaşı sunumu eleştirdiği için bunu kafasına takarak üzülmesi, bu hata türüne örnektir (Beck, 2021).

Aşırı genelleme: Sınırlı sayıda olayı, örneği temel alarak genel inançlar oluşturmak ve bu inançları çoğunlukla diğer olaylara da uygulayarak bunlara göre hareket etmektir. Bu genellemeler olumsuz olmaktadır. Bir kadının kendisini aldatan bir erkekten yola çıkarak “Bütün erkekler aldatır.” sonucuna ulaşması bu hataya örnektir (Leahy, 1997; Türkçapar, 2017).

Büyütme ve küçültme: Bireylerin olayları birtakım ağırlıklarla yorumlamalarıdır. Genellikle bu bireyler, kendi yaptıklarını kolay, önemsiz, herkes tarafından yapılabilir, küçük bir şey olarak görürler; yapamadıklarını ise yapılması gereken, önemsenmesi gereken, büyük bir şey olarak görürler. Örneğin bir öğrenci yüksek olan notlarını (küçültme) dikkate almazken sadece düşük olan notunu (büyültme) önemseyebilir (Leahy, 1997).

Hep ya da hiç biçiminde düşünme: “İki uçtan birinde düşünme” olarak da bilinir. Her türlü olay, durum iki uç bağlamında düşünülür. Hep ya da hiç, siyah ya da beyaz şeklinde düşündür. Bu düşünceler işlevsel çözüm yollarını engeller ve gereksiz yere sıkıntıya neden olur. “Bütün notlarım yüksek olmazsa başarısızım demektir.” şeklinde bir düşünce örnek olarak gösterilebilir (Leahy, 1997; Türkçapar, 2017).

Kişiselleştirme: Bireyin ya hiç ya da çok az ilişkili olduğu olumsuz olayları kendisiyle ilgili görmesi ve bu durumun olumsuz sonuçlarını kendisine bağlamasıdır. Birey, kendisi dışındaki olayların da bu duruma sebep olabileceğini göremez. Derse gelmeyen bir arkadaş için “Ben varım diye derse gelmedi.” şeklinde düşünen bir öğrencinin, çocuğu kötü not aldığı için “Ben kötü bir anneyim.” diyen bir annenin düşünme biçimi bu hataya örnek gösterilebilir (Leahy, 1997; Türkçapar, 2017).

Felaketleştirme: Küçük bir kanıt yeterince değerlendirmeyip o yorumdan yola çıkarak ve diğer olasılıkları hesaba katmadan geleceği olumsuz olarak öngörmektir. “Çok yetersizim. Hiçbir zaman bu sınavı geçemeyeceğim.” gibi bir düşünce bu düşünce hatasına örnektir (Türkçapar, 2017).

Meli-malı ifadeleri: “Olmalı ifadeleri” ismiyle de bilinir. Bireyin; kendisinin, başkalarının, dünyanın nasıl olması gerektiği konusunda katı görüşleri vardır. Eğer bunlara birey uymazsa suçluluk, başkaları uymazsa öfke hissedilir. “Asla öfkelenmemeliyim.”, “İnsanlar haksızlık yapmamalıdır.” gibi cümleler örnek olarak gösterilebilir (Beck, 2021).

Zihin okuma: Bireylerin, ellerinde yeterli delilleri olmadıkları halde diğer insanların ne düşündüklerini bildiklerine inanmalarıdır. Örneğin bir arkadaş yanındayken suratını astığını ve bunun kendisiyle ilişkili olduğu düşünen kişi ile selam verdiğinde arkadaş onu görmeyince kendisinden hoşlanmadığını ve bilerek selam vermediğini söyleyen kişi bu düşünce hatasına sahiptir (Leahy, 1997; Türkçapar, 2017).

Duygudan sonuca ulaşmak: Bireyin elinde kanıtlar olmamasına rağmen sadece o şekilde hissettiği için (ki aslında ona inandığı için) bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna inanmak. “Heyecanlandığıma göre sınavdan kesin düşük alacağım.”, “Notlarım genel olarak

yüksek olsa da kendimi başarısız hissediyorum.” cümleleri bu düşünce hatasına örnek olarak gösterilebilir (Türkçapar, 2017).

Etiketleme: Kişinin yeteri kadar objektif bir şekilde değerlendirmeye çalışmadan kendisine ya da diğer kişilere karşı kesin, katı, olumsuz, yargılayıcı yakıştırmalar yapmasıdır. Örneğin bir öğrencinin “Hedeflediğim şekilde çalışmıyorum.” şeklinde demesi yerine “Ben tembelim” demesi (Leahy, 1997; Türkçapar, 2017). Bu bireyler etiketlemeleri doğrultusunda davranışta bulunacak ve davranış değişikliğine gitmeyeceklerdir (Knaus, 2010).

Olumsuz filtre: Olumsuz şeyleri ayırarak çoğu zaman bunlara odaklanmaktır. “Başarısız olduğum onlarca şu sınava bak...” şeklinde bir söylem örnek olarak gösterilebilir (Leahy, 1997).

Falcılık: Geleceği tahmin etme durumudur. Her şeyin daha kötü olacağı ya da tehlikeli şeyler olacağı düşünülür. “Bu işe alınamayacağım” gibi bir düşünce örnek gösterilebilir (Leahy, 1997).

Suçlama: Kişinin olumsuz hislerinin sorumlusu olarak bir başkasını görür, kendi sorumluluğunu reddeder. “Şu an üzgün hissediyorsam hep onun yüzünden!” gibi bir düşünce örnek gösterilebilir (Leahy, 1997).

Haksız mukayese: Olayları gerçekçi olmayan şekilde değerlendirmektir. Örneğin bir öğrencinin kendisinden daha iyi not alanlara odaklanır ve kendisini onlarla kıyaslayarak kendisini başarısız olarak görür. Öğrenci şöyle diyebilir: “O benden daha iyi not aldı.” (Leahy, 1997).

Pişmanlık yöneltme: Bir kişinin ilerisi için daha iyi neler yapılabileceğine odaklanmak yerine, enerjisini geçmişte neleri daha iyi yapabileceğine yoğunlaşarak harcar. “Eğer daha çok çalışsaydım, daha başarılı olabilirdim.” düşüncesi örnek olarak verilebilir (Leahy, 1997).

Ya şöyle olursa: Kişinin, durmadan, “ya şöyle olursa” tarzında sorular üzerinde durmasıdır. Ancak almış olduğu cevaplar bireyi tatmin etmez. Örnek olarak: “Ya sınavı kazanamazsam?” düşüncesi verilebilir (Leahy, 1997).

2.6.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Temel Teknikleri

Bilişsel davranışçı yaklaşımda bilişsel ve davranışçı teknikler beraber kullanılır. İlk aşamada bilişsel teknikler kullanılır. Danışan bilişsel olarak hazırlandığında davranışçı tekniklere geçilir. Bilişsel tekniklerle durumun analizi yapılır, davranışçı tekniklerle de öğrenilenler uygulamaya konulur (Türkçapar, 2017).

2.6.3.1. Bilişsel Teknikler

Çarpık düşünceler bir başkası için gerçek dışı görünse de birey için gerçekliği yansıtır, bu nedenle de birey sıkıntılar yaşar. Birey bu düşüncelere ne kadar bağlıysa o oranda sorun yaşar ve düşüncelerini değiştirmesi zorlaşır. Danışanın inandığı bu düşünce ve inançlar, bilişsel teknikler ile saptanır, gerçekliği sorgulattılır ve işlevsel olanlarla değiştirmesi sağlanır. Bu düşünceler değiştiğinde ve birey olayları gerçeğe yakın görmeye başladığında düşüncelerle bağlantılı olarak duyguları da sağlıklı hale gelir (Türkçapar, 2017). Aşağıda bazı bilişsel tekniklere yer verilmiştir.

Sokratik sorgulama: Sokratik sorgulama, adını Yunan felsefeci Sokrat'tan almaktadır. Sokrat, karşısındakine doğrudan bilgi aktarmak yerine, sorduğu sorularla bilgiyi açığa çıkarırdı. Buradaki amaç, sorular aracılığıyla kişinin var olan bilgilerini kullanarak yeni bir bilgiye ulaşmasını veya bildiği şeylerin farkına varmasını sağlamaktır. Sokrat'ın bu yönteminden ilham alınarak uygun sorular ile danışana yeni bilgiler keşfettirilir (Türkçapar, 2017).

Doğrudan sorular: Otomatik düşüncelerin elde edilmesinde kullanılan ilk yöntemlerden biridir. Danışan sorunu yaşadığında o an aklından neler geçtiği sorgulanır (Türkçapar, 2017).

Otomatik düşünce kayıtları: Bilişsel tekniklerde öncelik otomatik düşüncelerdedir. Bilişsel değişim için değişime en açık olan katman yani problem yaratan otomatik düşünceler ele alınır. Danışanın otomatik düşüncelerine olan inancı azalırsa bu düşünceyle bağlantılı sorunlar da ortadan kalkar. İlk olarak otomatik düşüncelerin ne olduğu açıklanır, ardından danışanın kendi otomatik düşüncelerini saptaması öğretilir ve düşünceleri sorgulattılır. Gerçeklikle uyuşmayan otomatik düşünce bulunduktan sonra bu düşünceye olan inancı sarsacak teknikler kullanılır. Oturum dışında da otomatik düşüncelerini saptayıp sorgulayabilmesi için danışana otomatik düşünce formu verilir (Türkçapar, 2017).

Bilişsel çarpıtmaları bulma: Danışana bilişsel çarpıtmaların ne olduğu öğretilerek danışanın bilişsel çarpıtmaları bulunur. Bu düşünceler sorgulattılarak danışanın daha sağlıklı düşünmesi teşvik edilir (Beck, 2021).

Çifte standart tekniği: Bireyler yaşadıkları duygusal yoğunluk ve kendisine yönelik öznelliği nedeniyle bazı durumların gerçekliğini göremeyebilir. Bu teknik ile birey bir başkasının bakış açısından baktığında içinde bulunduğu durumu daha nesnel ve gerçekçi bir biçimde değerlendirebilir. Örneğin benzer bir durumu bir arkadaşı yaşasa ne diyebileceği danışana sorulur (Türkçapar, 2017).

2.6.3.2. Davranışsal Teknikler

Bilişsel değişimde en etkili ve kalıcı yol, davranışçı tekniklerle meydana gelmektedir. Bu teknikler sayesinde birey öğrendiklerini yaparak yaşayarak hayata geçirir (Türkçapar, 2017). Aşağıda bazı davranışsal tekniklere yer verilmiştir.

Modelleme: Modelleme yolu ile danışan yeni bir davranışı görerek ve izleyerek öğrenebilir (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Gevşeme teknikleri ve nefes egzersizleri: Kaygı, öfke gibi olumsuz duyguların yoğun bir şekilde yaşanarak bedende ve zihinde hissedilen gerginlik, gevşeme teknikleri ve nefes egzersizleri ile azaltılabilir. Çoğunlukla bu iki teknik beraber kullanılmaktadır. Bu teknikler bireylere öğretilerek yaşadıkları olumsuz duygular dayanılmaz bir hale dönüşmeden bunları kontrol etmeleri sağlanır (Özcan ve Gül Çelik, 2017; Özdel, 2015).

Sistematik duyarsızlaştırma: Joseph Wolpe tarafından geliştirilen bu teknikle birey korktuğu uyaranla aşamalı olarak karşı karşıya getirilerek uyarının yarattığı olumsuz etki giderilmeye çalışılır (Yerlikaya, 2018). Birey hiyerarşik olarak uyaranla karşılaşırken gevşeme ve nefes egzersizlerinden de yararlanır (Özdel, 2015). Bu teknik daha çok fobilerin tedavisinde kullanılmaktadır (Yerlikaya, 2018).

Maruz bırakma: Maruz bırakmada; birey korktuğu uyaranlarla karşı karşıya getirilerek kaçınma davranışının ve yoğun olumsuz duygularının sönmesi beklenir (Yerlikaya, 2018).

Ev ödevleri: Bilişsel davranışçı yaklaşımda sıkça kullanılan ev ödevleri, oturumlarda öğrenilenlerin hayata geçirilmesi için danışandan yapılması istenen uygulamalardır. Oturum haricinde sorunun çözümü için danışanlardan emek ve zaman harcamaları istenir (Yıldız, 2018).

2.6.4. Metafor ve Hikaye Kullanımı

Metaforlar, dolaylı bir şekilde iki ya da daha fazla durum arasında benzerlik kuran söz sanatıdır. Bir bakıma farklılıklar içindeki benzerlikleri göstermektedir. Metaforlar yeni bir mercek oluşturur ve dünyayı yeni bir ışıkla yeniden görmeye yardımcı olurlar. Bunu da önceki bilinmeyenleri aydınlatarak ve yeni gerçekleri açığa çıkartarak yaparlar. Sıradan kelimeleri kullanıp bilinenleri iletmek yerine, metaforlar yardımıyla yepyeni düşüncelerin yolculuğuna çıkılır (B. Weiner, 1991).

Metaforlar danışmaya terapötik işlev katan bir tür araçlardır. Metaforlar, danışanların sürece katılmalarına, ilgilerini uyandırmaya, sorunlarına çözüm yolları bulmalarına yardımcı

olur (Güloğlu ve Kararımak, 2012). Metafor iyi bir şekilde açıklanırsa danışan problem yaşadığı alanla metaforu bütünleştirebilir ve problemiyle ilgili düşünce ve duyguları üzerinde çalışabilir (Otto, 2000). Psikolojik danışmanlar tarafından kullanılan metaforlar; danışanlara direkt öğüt vermez, anlatılanlarda kendilerini bulmalarına katkı sağlar. Aynı zamanda danışanlar için öğretici bir rolü de vardır. Metafor yardımıyla danışanın farkında olmadığı bağlantılar, duygular, düşünceler fark ettirilir (Güloğlu ve Kararımak, 2012). Birbiriyle ilişkili olarak görülmeyen yaşantılar, duygular, düşünceler ilişkilendirilir (B. Weiner, 1991). Metaforlar, bireyin kendine yönelik eleştiri yapmasına yardımcı olur. Böylelikle danışanın içinde bulunduğu duruma karşı daha iyi tepki verebilmesine olanak tanır. Ancak metaforlar her durum için uygulanamaz. Örneğin metaforlar danışanların hassas olduğu konularda kullanılmamalıdır (Otto, 2000).

Oturumlarda psikolojik danışmanlar metaforları kullanabilecekleri gibi; danışanlar da kendi yaşantılarını metaforlar aracılığıyla ifade edebilirler. Danışanlar anlatılması zor konuları metaforlar aracılığıyla güvenli ve dolaylı olarak konuşabilirler ve bu durum kendilerini açmalarını kolaylaştırır. Danışanlar metafor kullandıklarında psikolojik danışmanların da onlara eşlik etmesi aradaki terapötik ilişkiyi arttırmaya yardımcı olur ve iş birliğini destekler. Metaforlar sayesinde psikolojik danışman ve danışan arasında ortak bir dil kurulur. Danışanın kullandığı metaforlara eşlik etmek, danışanın var olan direncini de kırmaya yardımcı olur (Güloğlu ve Kararımak, 2012).

Metaforlar gibi hikaye kullanımı da danışmada önemli bir yer tutarak süreci desteklerler. Sözel bilgi imgeleştirildiğinde duygusal olarak hatırlanması bakımından ilgi çekiciliği arttırarak duyguları etkiler. Hikaye, doğrudan yönlendirmeler gibi savunuculuğa neden olma eğiliminde değildir. Sorunları dışsallaştırmaya ve objektif olarak deneyimlemeye olanak tanır. Böylelikle danışanlar hikayeden edindikleri mesajları kendi hayatlarına uygulayabilirler. Hikayeler, bireyleri kendi yaşamlarının sonuçlarıyla ilgili duyarlı hale getirir ve kendi kendine alternatif konuşma modelleri sağlar (Otto, 2000).

Metaforlar, birçok yaklaşımda kullanıldığı gibi bilişsel davranışçı yaklaşımda da kullanılır. Bilişsel davranışçı yaklaşımda hikaye ve metaforların kullanımı danışma sürecinde ve sonrasında danışanların bilgilerini işleme süreçlerine yardımcı olur. Amaç, danışanın edindiği bilgileri kolay hatırlanabilecek biçimlere dönüştürmesine ve bu bilgileri davranışsal, duygusal ya da düşünsel olarak uygulayabilmesine yardımcı olmaktır. Metaforlar yardımıyla psikolojik danışmanlar, otomatik düşüncelerle mücadele konusunda danışanı cesaretlendirebilirler (Otto, 2000).

2.6.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Akademik Motivasyon

Bireyler kendilerini bilişleri yoluyla oluşturdıkları motivasyonla motive ederler. Bu motivasyonlarına bağlı olarak da belirledikleri hedeflerini gerçekleştirmek üzere eylemlerini yönlendirirler (Bandura, 1989a). Böylelikle insanların nasıl düşündükleri, neye inandıkları, ne hissettikleri onların davranışlarını etkiler. Aynı şekilde onların davranışları da kendi düşünce düzenlerini, duygusal reaksiyonlarını etkiler (Bandura, 1989b).

Davranışçılar ödül ve ceza kavramıyla motivasyonu açıklamaktadırlar. Organizma yani birey pekiştirilen davranışı tekrar etme, pekiştirilmeyen davranışı ise tekrar etmeme eğilimindedir. Bu pekiştirmeler dışsal faktörlerden kaynaklanır. Bireyin içsel değil dışa bağlı olarak motivasyonu oluşmaktadır. Bu yaklaşıma göre birey motivasyonunu sağlamak için hep dış uyaranlara gereksinim duyar (Grossberg, 1964).

Davranışçı yaklaşım bireylerin güdülenmesinde dışsal etkenleri savunurken bunun tam tersini savunan yaklaşım bilişsel yaklaşımdır. Bilişsel yaklaşım, bireylerin güdülenmesinde içsel etkenleri savunarak, motivasyonun bireyin içinden geldiğine inanmaktadır. Bu yaklaşımda bireyler bilişsel olarak düşünürler ve düşüncelerinin sonucunda da harekete geçerler. Ayrıca olaylardan ziyade bireylerin olayları algılama şekilleri onların tepkilerini belirlediği görüşü savunulur. Bu nedenle birey motivasyonunu dışsal kaynaklı faktörler yerine kendi algılama süreçleri ile sağlayabilmektedir (Beck, 1970, 1991, 1993; Beck ve Dozois, 2011).

Bilişsel davranışçı yaklaşım ise bu iki yaklaşımın görüşlerini harmanlayarak bünyesinde barındırır. Motivasyon süreçlerinde hem içsel hem de dışsal kaynakların önemine vurgu yapmaktadır. Bu amaçla bireyin içsel olarak güdülenebilmesi için olayları algılama biçimleri yani düşünceleri değiştirilmelidir. Düşünceleri değişen birey motivasyon sahibi olarak bu durum duygu ve davranışlarına etki ederek harekete geçecektir. Bireyin dışsal olarak güdülenebilmesi için de çevresinden örneğin öğretmenlerinden pekiştireçler alması gerekmektedir (Dobson, 2010).

2.6.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Akademik Erteleme

Bilişsel davranışçı kuramcılara göre erteleme, birçok nedenden dolayı ortaya çıkabilmektedir. Görevi tamamlamak istemeyebilirler, eylemi sonra yapmak üzere öteleyebilirler, ertelemenin avantajlarını dezavantajlarına tercih edebilirler vs. Ancak bu nedenlerin hepsi irrasyonel düşüncelerin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977). Erteleme, basit bir davranışsal problemten ötedir ve içinde bilişsel, duygusal, davranışsal bileşenleri oluşturur (Knaus, 2010). Bireylerin olayları yorumlama biçimleri, bilişsel yapıları

duygu ve davranışlarını etkilemektedir (Ellis ve Knaus, 1977). Örneğin bir birey “Kendimi hazır hissettiğimde bu göreve başlayacağım.” diyebilir. Yapması gereken görevler yerine başka etkinlikler yapar ve görevini hep sonraya öteler. Göreve başlamaya kendini bir türlü hazır hissedemediğini düşündüğünden de ertelemeye devam eder. Erteleme davranışını gösterdiği için ise kendine kızar. Yapabiliyorsa görev için ek süre talep eder. Bir daha tamamlaması gereken görevleri ertelemeyeceğini kendine söyler ancak yine aynı döngünün içerisinde kendini bulur (Knaus, 2010). Bu örnekte de görüldüğü gibi erteleme davranışına neden olan bilişsel yapının devam etmesi bireyde duygusal ve davranışsal zararlara neden olabilmektedir (Ellis ve Knaus, 1977).

Erteleme davranışını yapan bireylerin bu davranışları yüzünden duygusal anlamda kendilerine kızdıkları, kendilerini suçladıkları, stres yaşadıkları gözlenmekle birlikte fiziksel olarak da sağlık problemleri yaşadıkları tespit edilmektedir. Bu nedenle bireylerin erteleme davranışını anlamaları, mantık dışı bilişlerini fark etmeleri, erteleme davranışına neden olan düşüncelerin neler olduğunu ve erteleme davranışını yaparken akıllarından neler geçtiğini irdelemeleri gerekmektedir. Bu mantık dışı düşüncelerin yerine mantıklı düşünceleri benimseyerek, ertelemeye neden olan düşüncelerini durdurarak, düşüncelerini değiştirme yollarının neler olduğunu öğrenerek ertelemeyle baş edebilirler. Bu sağlıklı düşünceler sonucunda birey işlevsel duygu ve davranışlara da sahip olacak ve erteleme davranışını engelleyebilecektir. Bilişsel davranışçı yaklaşımın bilişsel boyutunun yanında davranışsal boyutunda da hangi yöntemleri kullanarak davranışsal değişim yaşayacağını öğrenmeli ve onları uygulamalıdır. Bir boyutta yapılan değişim diğer boyutları da etkileyerek ertelemeyle başa çıkılabilmektedir (Knaus, 2010).

2.7. Psikoeğitim

Psikoeğitim grupları; danışanlara gerekli bilgileri vermeyi amaçlayan eğitsel içerikli, beceri geliştirmeyi hedefleyen ve her bir oturumda başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup türüdür (Goldman, 1988; Sonay Güçray ve diğ., 2009). Bilgi verme yoluyla danışanların sorunları hakkında bilgi edinmelerini, yanlış bilgilerini düzeltmelerini, sorunlarını tanımlarını ve kabul etmelerini, kendine yardımı, kendini izlemeyi, sorunlarının nüksetmesini önlemeyi, baş etme stratejilerini öğrenmelerini destekler (Bhattacharjee ve diğ., 2011; McGorry, 1995; Solomon, 1996). Bireylerde bilgi ve davranış değişikliği gerçekleştirmek amacıyla problemleriyle nasıl baş edebilecekleri öğretilir, kendilerini anlamalarına yardımcı olunur (Şengün ve diğ., 2011).

Danışanların kendi sorunları hakkında bilgi edinip kendilerini tanımlarına ve sorunlarını kabul etmelerine, tedaviyle etkili iş birliği yapmalarına, sorunlarıyla başa çıkma becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur (Goldman, 1988). Örneğin kendisi için en iyi ders çalışma biçimini bilmeyen bir öğrenci ne kadar ders çalışmak için zaman ayırsa da verimli olmayacaktır. Bu nedenle bu öğrenciye ilk önce ders çalışma biçimleri anlatılarak kendisi için en iyisinin hangisi olduğunu bulmasına yardım edilebilir.

Psikoeğitim müdahaleleri kolay uygulanır, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirir, aktif katılımı kolaylaştırır (Şengün ve diğ., 2011). Öğrenilenleri uygulamak için güvenli bir ortam sağlar, üye sayısının çokluğu nedeniyle birçok bilgi öğrenme fırsatı sunar, yalnızlık duygusunu azaltarak insanlarla iletişimde olmayı destekler, sosyal beceri öğrenimine yardımcı olur, üyeler için zor konuları çalışma fırsatı tanır, diğer üyeleri izleyerek bireyin sosyal öğrenme edinmesine olanak tanır, evrensellik duygusunu yaşatır, grup üyelerinin yanlış bilgilerini düzeltmelerine yardımcı olur, diğerlerini izleyerek kendini açmaya olanak tanır (Brown, 2018).

Psikoeğitim bireyle danışmadaki bireysel çalışmanın aksine grup uygulamasına dayalı olduğu için kişilerarası iletişim, sosyal öğrenme, destek olma, iş birliği gibi grup üyelerine olumlu değişim ve ilişki inşasında önemli avantajlar sağlamaktadır (Lukens ve McFarlane, 2004). Topluluk içerisindeki sosyal becerilerin gelişimini destekler. Grup içerisinde birbirine yardımcı sağlar (Goldman, 1988). Aynı anda birden fazla kişiye yardım olanağı tanır (Schneider Corey ve diğ., 2016). Hatta Yalom' a göre grup çalışmaları 9 terapötik faktör içermektedir. Bunlar: Umut aşılama, evrensellik, bilgi vermek, grup uyumu, başkalarını düşünme, sosyal becerileri geliştirmek, model alma, katarsis, temel aile ilişkilerinin düzeltilerek yeniden yaşanmasıdır. Bu terapötik faktörler grup dinamiğini arttırarak değişimi destekler (Bieling ve diğ., 2006; Koydemir, 2018; Yalom, 1995). Ayrıca grup çalışmaları topluluk içerisindeki sosyal becerilerin gelişimini destekler. Grup içerisinde birbirine yardımcı sağlar (Goldman, 1988).

Çoğu psikoeğitim grupları ortak bir problem, konu hakkında yapılmaktadır (Brown, 2018; Sonay Güçray ve diğ., 2009). Psikoeğitim gruplarında grupla psikolojik danışmadan farklı olarak, kendini açmaya izin verilir ancak bu cesaretlendirilmez. Çünkü bu gruplarda odak birey değil gruptur ve amaç sorunların derinlemesine ele alınması değildir (Sonay Güçray ve diğ., 2009). Ayrıca gizlilik ve güven önemsense de birincil önemde değildir (Sonay Güçray ve diğ., 2009). Ancak yapısı terapi ve danışma gruplarından farklı olsa da psikoeğitim gruplarında da üyeler duygularını, düşüncelerini, fikirlerini ifade ederler. Oturumlarda neler yapılacağı

önceden bellidir, ancak grup üyelerine göre, gidişata göre ele alınacak gündem değişebilir (Brown, 2018).

Psikoeğitim grupları bilgi verme ağırlıklıdır. Duygusal anlayıştan ziyade bilişsel anlayışa yöneliktir, bilişsel odaklıdır. Liderin ilgili konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Çünkü lider danışma ve terapi gruplarına göre daha aktiftir ve liderin daha çok eğitici rolü vardır. Bu nedenle bilişsel davranışçı yaklaşım psikoeğitim ile birlikte sıklıkla kullanılmaktadır (Sonay Güçray ve diğ., 2009). Bilişsel davranışçı yaklaşım yeni bilgi ve deneyimleri danışana öğretici biçimde yaklaştığı için psikoeğitim bilişsel davranışçı yaklaşımın yapısına oldukça uygundur. Çünkü hem psikoeğitimin hem de bilişsel davranışçı yaklaşımın eğitici ve öğretici yanı vardır (Lukens ve McFarlane, 2004).

Grup sürecinin etkili geçmesinde grup liderinin rolü çok büyüktür. Grup liderinin bireyle danışmadan farklı olarak sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Örneğin, gruba rehber olabilmesi ve etkili müdahale edebilmesi için her bir grup üyesini gözlemleme ve anlama yeterliliğinde olmalıdır. Lider sadece bilginin aktarıcısı değil aynı zamanda üyelerin bireysel öğrenmelerine, üyeler arası etkileşimlerine, duygularını ifade etmelerine, umutlarını yeşertmelerine, kendilerini anlamalarına, yeni öğrenmelerini uygulamalarına yardımcı olur. Üyelerin gelişmelerine, öğrenmelerine destek olur (Brown, 2018). Çoğunlukla grup lideri grubu yönlendirir, organize eder, planlar (Brown, 2018). Lider her evreyi iyi planlarsa sorunlar azalır ve güvenli bir ortam oluşur (Sonay Güçray ve diğ., 2009).

Psikoeğitimin, birçok ruhsal hastalık ve zorlayıcı yaşam koşulları gibi yaygın kullanım alanları vardır (Lukens ve McFarlane, 2004). Depresyondan şizofreniye kadar pek çok ruhsal hastalığı ve sınav kaygısından akademik motivasyona kadar birçok sorunu önleme ve kontrol etmede, sorunların tekrar nüksetmesini önlemede oldukça etkilidir. Yetersiz tedavide, yetersiz bilgide, yetersiz zamanda, yetersiz kaynakların kullanımında etkilidir (Atri ve Sharma, 2007). Hatta psikoeğitim, yalnızca sorun yaşayan bireylerle değil, onların aileleriyle de kullanılarak ilgili bireylere yardımcı dokunmaktadır. Bir araştırmaya göre, ailelerle yapılan psikoeğitim çalışması sonucunda ruhsal hastalık yaşayan bireylerin belirtilerinin azaldığı ve izleme testleriyle sorunlarının nüksetmesinin önlendiği bulunmuştur (Lincoln ve diğ., 2007).

Psikoeğitim grupları, grupta psikolojik danışma oturumlarına göre görece daha kısadır. Bazen bir oturum bile sürebilmektedir (Sonay Güçray ve diğ., 2009). Çünkü oturumlarda neler yapılacağı önceden bellidir ve psikoterapilere göre içeriği daha sınırlıdır (Goldman, 1988). Ayrıca yeni çağın danışanları değişen yaşam şartlarından (günümüzde teknolojiye eğitime her şeyin çok hızlı gelişip değişmesi, eskiye göre artık durağan olmayan iş yaşantıları, COVID-19

vs.) ve başka faktörlerden dolayı daha kısa süren danışmalar talep etmektedir (Metcalf, 2021). Aynı zamanda bazı danışanlar sorunları için sadece eğitim ve bilgi edinme odaklı danışmalar isteyebilmektedir. Danışanlar sorunları hakkında ve belli beceriler hakkında bilgi edindiklerinde bile ilerleme sağlamaktadırlar. Böylelikle danışanları iyileştirmeye çalışmaktansa kafa karışıklıkları, bilgi yanlışlıkları giderilerek, bazı işe yarar teknikleri öğrenmeleri sağlanarak güçlendirmeye çalışılır (Swaminath, 2009). Bu nedenle de günümüzde uzun süren, sorunların derinlemesine inilen danışmalar veya psikoeğitim grupları yerine daha kısa süren psikoeğitim grupları tercih edilmektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi ile her an her şeyin olabileceği ve her dakika hastalık kapma endişesi nedeniyle uzun süren danışmalar yerine artık daha kısa süren danışmaların tercih edilerek sorunlara daha hızlı çözüm arama çabasına girildiği görülmüştür (Metcalf, 2021).

Psikoeğitim gruplarının yukarıda sayılan sayısız avantajının yanında bazı dezavantajları da vardır. Ancak avantajları, dezavantajlarından daha fazladır. Dezavantajlarından bazıları: Grupta birden fazla kişi olduğu için liderin alanında uzman olmadığı bir konu meydana gelebilir ve lider bilgi eksikliği yaşayabilir, lider bütün grup üyelerini aynı anda gözlemleyemeyebilir, bütün üyelerin sorunlarını detaylı olarak ele almak için eşit fırsat olmayabilir, kendini açmada çekinen üyeler için ilk oturumlar zor olabilir (Brown, 2018).

2.7.1. Çevrimiçi Psikoeğitim

Çevrimiçi psikoeğitim: Teknolojiyi kullanarak internet üzerinden psikolojik yardım verme sürecidir. Kamerayla, çağrı yoluyla ya da mesajlaşma yoluyla psikoeğitim verilebilmektedir (Mallen ve diğ., 2005).

2020 yılı öncesinde çevrimiçi danışmalara, psikoeğitimlere yönelik hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde çok az çalışma vardır. 2019 yılında patlak veren COVID-19 salgınından sonra tüm dünyada çevrimiçi psikolojik yardım alanına yönelik çalışmalar hızla artmıştır (Eken ve diğ., 2020). Çünkü COVID-19 salgını ile birlikte insan sağlığını koruyabilmek ve hastalığın yayılımını engelleyebilmek amacıyla yüz yüze yöntemler yerine (danışma, eğitim, toplantı vs.) çevrimiçi yöntemlere zorunlu olarak geçilmiştir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2020). Çevrimiçi yöntemler ve yüz yüze yöntemler salgının seyrine göre ya ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir. 2020 yılında hızla kullanımı yaygınlaşıp günümüzde de etkisini sürdürdüğü için çevrimiçi süreçlerin kullanımının bu şekilde süreceği düşünülmektedir (Poyrazlı ve Can, 2020).

Çevrimiçi psikolojik yardımların varlığı ve önemi önceden de bilinmekle beraber COVID-19 salgını sonrasında çevrimiçi bireysel ve grupla psikolojik yardım hizmetleri daha da önemli bir hale gelmiştir (Poyrazlı ve Can, 2020). COVID-19 salgını nedeniyle alınan sosyal izolasyon önlemleri sonucu bireyler kendilerini sosyal destekten yoksun hissedebilmiştir (Zeren ve diğ., 2020). Çevrimiçi grup psikolojik yardımları da grup üyelerine sosyalleşme imkanı sunmakta ve sosyal destek sağlamaktadır (Kozlowski ve Holmes, 2017).

Çevrimiçi psikolojik yardımlar; yoğun sosyal anksiyete bozukluğu olup dışarı çıkamayan bireyler (Poyrazlı ve Can, 2020), fiziksel engelliler (Özdemir ve Barut, 2020b; Poyrazlı ve Can, 2020), yeni doğum yapan anneler, bu yardım çeşidini tercih eden kişiler COVID-19 salgını öncesinde de çevrimiçi yardımı tercih eden danışan gruplarıydı. Hasta damgası yiyecek diye psikolojik danışmanın yanına giderken görülmek istemeyen bireyler (Özdemir ve Barut, 2020b; Poyrazlı ve Can, 2020; Zeren ve Bulut, 2018), küçük yerde yaşayıp yardım alma imkanı olmayan kişiler, trafik sorunu veya yoğun iş temposu nedeniyle zaman sıkıntısı yaşayan bireyler (Poyrazlı ve Can, 2020), sık sık seyahate çıkanlar, evde bir başkasına bakım vermek zorunda olanlar (Zeren ve Bulut, 2018), farklı bir ülkede olup anadilinde yardım arayalar (Zeren ve diğ., 2020) da bu gruba dahil edilebilir. Elbette ki salgın çıktıktan sonra her türlü birey çevrimiçi yardım süreçlerine dahil olmuştur (Poyrazlı ve Can, 2020; Zeren ve diğ., 2020).

Çevrimiçi danışmayla yüz yüze danışmanın arasında farklılık olup olmadığını araştırmak için yapılan araştırmalar mevcuttur. Cohen ve Kerr (1998) yaptıkları çalışmada her iki psikolojik yardım yönteminin danışanların kaygı ve danışmana karşı tutumları üzerindeki etkilerine bakmışlardır. Her iki yöntemin de danışanların kaygı seviyelerini önemli ölçüde düşürdüğü gözlenmiştir. Ayrıca danışanlar her iki grubun danışmanlarını uzmanlık, çekicilik ve güvenilirlik bakımından benzer şekilde derecelendirdikleri bulunmuştur. Cook ve Doyle (2002) yaptıkları araştırmada her iki yöntemin danışanı ile danışmanın birlikte çalışma ittifakını incelemişlerdir. Çevrimiçi terapi alan grubun Birlikte Çalışma İttifakı Envanteri'nden aldıkları puanların yüz yüze terapi alan gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Danışan ile danışman arasındaki olumlu ilişki çevrimiçi ortamda da kurulabilmektedir. Bu ilişki, danışmanın başarısını artırma etkisi olduğu için önemlidir. Day ve Schneider (2002) yaptıkları çalışmada yüz yüze, kamera ve ses ile sunulan psikolojik yardımları karşılaştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre psikolojik iyileşme açısından bu üç yöntemin birbirlerinden çok farklı sonuçları olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu üç yöntemin kontrol grubuna göre danışanların iyileştiği gözlenmiştir. Gieselmann ve Pietrowsky (2016) yaptıkları çalışmada yüz yüze

müdahale ile yazışmaya dayalı müdahale arasındaki farklılıklara odaklanmışlardır. Yazışmaya dayalı müdahale, yüz yüze müdahaleye göre danışmanlar, öğrenciler tarafından daha katı olarak algılanmıştır. Danışmanın algılanan güvenilirliği yazışmaya dayalı müdahalenin sonuçlarıyla daha güçlüdür. Yazışmaya dayalı müdahalede danışanlar daha fazla kendini açmışlardır. Barak ve diğ. (2008) yaptıkları 9764 danışandan oluşan meta-analiz çalışmasında çevrimiçi psikolojik yardımların yüz yüze olanlar kadar etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Erdem ve Özdemir (2020) 25 danışan ile yaptıkları görüşmeler sonucunda bireylerin çevrimiçi psikolojik yardım alma konusunda istekli oldukları, ekonomik ve ulaşım bakımından da çevrimiçi ortamı daha rahat buldukları ortaya çıkartılmıştır. Zeren (2015) 21 danışan ile görüşmeleri sonucunda yüz yüze ve çevrimiçi yardımlara yönelik benzer memnuniyetlere sahip oldukları görülmüştür. Yazıcı ve diğ. (2021) 168 ruh sağlığı uzmanlarıyla yaptıkları çalışmada en fazla yardım edilen konuların ilk sıralarında aşırı kaygı, eğitim ve mesleki sorunların yarattığı stres, zevk ve ilgi kaybı, uykusuzluk, virüs kapmaya ilişkin tekrarlayıcı düşünceler ve aşırı temizliktir. Ruh sağlığı uzmanları çevrimiçi psikolojik yardımlara ilişkin tutumları olumlu ve bu uygulamaların etkili olduğu düşünceleri ortaya çıkartılmıştır. Kiye (2021) 38 psikolojik danışman adayıyla yaptığı çalışmada da çevrimiçi psikolojik yardımların öğrencilerin yaklaşık yarısı tarafından olumlu algılandığı tespit edilmiştir. Koçyiğit Özyiğit ve Erkan Atik (2021) 12 psikolojik danışman ile yaptıkları görüşmeler sonucu çevrimiçi psikolojik yardım ile ilgili; pratiklik, oturum planlarını kolaylıkla takip edebilme, farklı danışan popülasyonlarına ulaşabilme, kişisel konfor alanında danışma yapabilme, COVID-19 ile danışma alma ihtiyacının artması gibi kolaylaştırıcı faktörlere ulaşılmıştır. Yüksel-Şahin (2021) psikolojik danışmaların görüşlerini incelediği çalışmada çevrimiçi psikolojik danışmanın ekonomik olduğunu ve ummadıkları şekilde verimli olduğu ortaya konulmuştur. Erus ve Zeren (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada çevrimiçi ve yüz yüze danışma alan danışanlar ile psikolojik danışmanlar arasında terapötik işbirliği düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere çevrimiçi psikolojik yardımların hem danışmanlar hem de danışanlar tarafından etkili olduğu ve yüz yüze psikolojik yardımlara göre etkililik anlamında farkı olmadığı saptanmıştır. Çevrimiçi süreçlerin yüz yüze süreçlere göre avantajları arasında: Aradaki mesafeleri kaldırarak yer sınırlandırması olmadan istenilen yerden danışmaya, eğitime, toplantıya vs. dahil olabilme, zaman ve mekan sınırlaması olmaması (Özdemir ve Barut, 2020b; Poyrazlı ve Can, 2020; Zeren ve Bulut, 2018), gerekli alt yapı sağlandıktan sonra erişilebilirliğin kolay olması (İşman, 2011), danışanın açık paylaşım yapabilmesi (anonim bir biçimde konuşabilmesi vs.), kişisel alanın korunması, eş zamanlı olmayan yardımların danışana düşünebilme fırsatı sunması danışan için psikolojik yardım

ücretinin azalması (ofis kirası ve faturaların olmaması vs.) (Poyrazlı ve Can, 2020) gibi özellikler yer almaktadır.

Ancak bu avantajların yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır, bunlar: İnternet ve teknolojik problemlerin olabilmesi (sesin veya görüntünün gecikmesi vs.), bağlantı problemlerinin yaşanabilmesi (Eken ve diğ., 2020; İşman, 2011), sözel olmayan davranışların ve beden hareketlerinin anlaşılabilmesi, bazı tekniklerin etkili bir şekilde kullanılamaması (oyun terapisinde kullanılan yöntemlerin birçoğu, boş sandalye tekniği vs.) (Poyrazlı ve Can, 2020), danışmanın kontrol edemeyeceği durumlar (bilgisayardan katılım sağlayan bazı grup üyelerinin bilgisayarda farklı sekmeler açmaları veya kamera açısından görünmeyen şekilde telefona bakmaları vs.), fiziksel etkileşimin olmaması, gizliliğin sağlanması konusunda sorunlar (evde aile üyelerinin varlığı vs.), teknoloji kullanımı ile ilgili bilgi yetersizlikleri, göz temasının kurulamaması (Aslan ve diğ., 2021) gibi faktörlerdir.

Çevrimiçi psikolojik yardımların yüz yüze psikolojik yardımlar kadar etkili olduğu ve bazı dezavantajları olduğu kadar sayısız avantajının da olduğu görülmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Gerek akademik motivasyon gerek akademik ertelemeyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, daha çok değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik olduğu, deneysel çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bölümde akademik motivasyon ve akademik erteleme ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların amacı, bulguları gibi konulara değinilmiştir.

2.8.1. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Literatür incelendiğinde akademik motivasyonla ilgili deneysel araştırma yok denecek kadar azdır. Bu bölümde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonuna ilişkin son 5 yıla ait hem deneysel hem de betimsel araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmaların COVID-19 salgını ile de arttığı gözlenmiştir.

Demir (2021) doktora tez çalışmasında psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon ve öznel iyi oluş düzeylerini arttırmada seçim teorisi temelli uygulamaların rolünü incelemiştir. Çalışma grubunu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı üçüncü sınıf öğrencilerinden 10 kişi oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre seçim teorisi temelli hazırlanan müdahalenin öğrencilerin akademik motivasyon ve öznel iyi oluşlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtseven ve Doğan (2019) yürüttükleri bir çalışmada üniversite hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme, akademik motivasyon ve problem çözme becerileri arasındaki yapısal ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma grubunu, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık okuyan 509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri analizi sonuçlarına göre akademik ertelemenin içsel ya da dışsal akademik motivasyon tarafından yönlendirilmesi yerine akademik motivasyonun bir işlevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme üzerinde problem çözme becerisinin güçlü bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Akademik ertelemenin problem çözme becerisi ile akademik motivasyonun bir işlevi olduğu gözlenmiştir.

Kıran (2019) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu 2018-2019 yılında Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 806 üniversite öğrencisidir. Analiz sonuçlarına göre, kariyer araştırma öz yeterlilikleri ile içsel ve dışsal akademik motivasyon boyutları arasında pozitif yönde, motivasyonsuzluk ile negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Zembat ve diğ. (2018) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubu, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 112 dördüncü sınıf üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen araştırma bulgularına göre mesleğe yönelik tutum ile akademik motivasyon ve genel akademik not ortalaması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Alçı (2018) yüksek lisans tezinde sınıf öğretmeni adaylarının ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin akademik motivasyonlarını yordama düzeylerini incelemiştir. Çalışma grubu, 2015-2016 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Mesleğe ait olma değişkeni öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkilemektedir.

Çelenlioğlu (2020) yüksek lisans tez çalışmasında akademik motivasyon ve akademik performans ilişkisinde akışın aracı rolü ile yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma grubu yaş ortalaması 23.79 olan 504 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre değişkenlerin hepsinin birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akışın aracı rolü olduğu bulunmuştur. Akademik motivasyon ile yaşam

doymu arasındaki ilişkide akışın aracı rolü olduğu, akademik performansın ise kısmi aracı rolü olduğu görülmüştür.

Motivasyon bireylerin iyi oluşunu etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2008). Ozer ve Schwartz (2020) 377 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri bir çalışmada öğrencilerin akademik motivasyonlarının, iyi oluşlarını etkilediklerini bulmuşlardır. Husseini (2021) benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu nedenle de öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak için akademik motivasyona yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.

Karabacak Çelik (2021) doktora tez çalışmasında psikolojik ihtiyaç doymu ile iyi oluş arasında akademik motivasyon, akademik öz yeterlik ve akış yaşantılarının aracı rolünü incelemektedir. Çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 1535 lisans öğrencisidir. Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgulara göre; iyi oluş ile özerklik, yeterlik, ilişkili olma, akademik motivasyon, akademik öz yeterlik ve akış yaşantıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Yapısal modele ilişkin bulgulara göre; iyi oluş ile psikolojik ihtiyaç doyumunun bileşenleri olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma arasındaki ilişkide akademik motivasyon, akademik öz yeterlik ve akış yaşantılarının dolaylı etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Akademik motivasyonun iyi oluş üzerinde pozitif yönlü anlamlı yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur.

Argün (2021) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; öz yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik motivasyon sağlamada, akademik süreçleri yönetmede, düzenli çalışma sistemi oluşturmada öz yönetimli öğrenme becerileri düşük olan öğrencilere göre daha iyi oldukları gözlenmiştir.

Koç (2018) yaptığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu, Erciyes Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 461 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre akademik motivasyon ile yaşam doymu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.8.2. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurtdışı literatür incelendiğinde akademik motivasyonla ilgili deneysel araştırma yurtiçindeki çalışmalara göre sayıca fazla olsa da yine de yok denecek kadar azdır. Deneysel çalışmaların azlığı nedeniyle yapılan araştırmaların yıllarına bakılmamış ve araştırmaya katılan katılımcıların lisans öğrencisi olup olmamaları önemsenmemiştir. Ancak betimsel

araştırmalarda kısıtlamaya gidilebilmesi için üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonuna ilişkin son 5 yıla ait yapılmış olmasına dikkat edilmiştir. Akademik motivasyona ilişkin hem deneysel hem de betimsel araştırmaların COVID-19 salgını ile arttığı gözlenmiştir.

Nawa ve Yamagishi (2021) yaptıkları bir çalışmada üniversite öğrencilerinin 2 haftalık bir sürede çevrimiçi şükran günlükleri yazarak akademik motivasyonlarını arttırmayı hedeflemişlerdir. Bu çalışmanın amacı hem şükran çalışmalarının pozitif etkileriyle ilgili geçmiş çalışmaların olması hem de COVID-19 döneminde öğrencilerin akademik motivasyonlarında azalmaların olması yapılan çalışmalarla birlikte gözlenmesidir. Bu nedenle bu her iki durum birleştirerek bir müdahale durumu ortaya çıkartmışlardır. 84 üniversite öğrencisini hem deney hem de kontrol grubuna rastgele bir biçimde atamışlardır. 2 hafta boyunca her haftanın ilk 6 gününde deney grubundaki katılımcıların günde bir kez çevrimiçi sisteme girmelerini ve şükran duydukları en az beş şeyi yazmalarını istemişlerdir. Ek olarak günlük yaşamlarını çeşitli yönleriyle değerlendirmelerini söylemişlerdir. Kontrol grubundan ise yalnızca günlük performanslarına ilişkin kendilerini değerlendirmelerini talep etmişlerdir. Akademik Motivasyon Ölçeği ile katılımcılardan beşer kez veri toplamışlardır. İlk veriyi uygulama öncesinde, ikinci veriyi uygulamaların başlamasından bir hafta sonra, üçüncü veriyi uygulamaların bitiminin hemen ardından, dördüncü ve beşinci verileri ise izleme testi olarak uygulamanın ardından birinci ve üçüncü aylarda almışlardır. Elde edilen araştırma bulgularına göre düzenli bir biçimde şükran günlüğü yazan katılımcıların akademik motivasyonlarında önemli gelişmelerin olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Bu ilerlemeler ise kontrol grubunda gözlenmemiştir.

Klootwijk ve diğ. (2021) Çevrimiçi ve yüz yüze okul günü dahil günlük ruh hali, sosyal destek ve çatışma, akademik motivasyon 20 gün boyunca günlük tutma metodu kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma 102 öğrenci ile yapılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin akademik motivasyonu yüz yüze eğitime kıyasla çevrimiçi eğitim sürecinde azalma meydana gelmiştir. Olumlu ruh hali akademik motivasyonla pozitif ilişki içinde, arkadaş çatışması akademik motivasyonla negatif ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Yüz yüze eğitime kıyasla çevrimiçi eğitimde ebeveyn desteğinin azlığı da akademik motivasyonla negatif ilişki içinde olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular, COVID-19 pandemi sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonlarını azaltan günlük deneyimlerindeki ve sosyal duygusal faktörlerindeki kritik bazı değişimleri açıklamaktadır.

Aghamohammadian Shaarbaf ve diğ. (2015) gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup tedavi programının öz saygı ve akademik motivasyon üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Ön test ve son test ölçümleri hem deney hem kontrol grubundan alınmıştır. Çalışma deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahale programı deney grubu ile 8 oturum boyunca devam etmiş ve her oturum yaklaşık 1 saat sürmüştür, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Yapılan analizler sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup tedavi programının deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla öz saygıları ve akademik motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Lavasani ve diğ. (2011) geliştirdikleri öz düzenleme öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin akademik motivasyon ve öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. 23 öğrenci deney grubunda, 23 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Program deney grubuna 10 oturumluk, her biri yaklaşık 60 dakika olan 10 oturum şeklinde uygulanmıştır, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Veri ölçümleri ön test ve son test ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ele alınması öğrencilerin akademik motivasyon ve öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Zaccoletti ve diğ. (2020). COVID-19 salgınının ve ilişkili kısıtlamaların öğrencilerin akademik motivasyonları ve akademik motivasyon ile ilişkili olduğu düşünülen aktivite katılımı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 173'ü İtalyan, 394'ü Portekizli olmak üzere toplam 567 ebeveyn ile çalışılmıştır. Ebeveynler aracılığı ile 1 ile 9. Sınıf arasında okuyan öğrenciler hakkında bilgi edinilmiştir. Çevrimiçi anket hazırlanarak ön test-Son test çalışması ile ebeveynlerin COVID-19 pandemi öncesi ve sonrası dönemleri için çocuklarının akademik motivasyonları hakkında görüşleri alınmıştır. Bu verilere göre hem İtalyan hem de Portekizli öğrencilerin motivasyonlarında azalma olduğu görülmüştür. Akademik motivasyonla benzer azalma aktivite katılımında da görülmüştür. Aynı zamanda akademik motivasyonlarının azalmasıyla öğrencilerin yaşları arasında anlamlı derecede ilişki bulunmuştur (yaşı daha büyük olan öğrencilerin akademik motivasyonları daha düşük bulunmuştur.). Öğrencilerin akademik motivasyonunun düşmesi ile öğrencilerin cinsiyetleri ve ailelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kitova ve Troshkin (2020) yaptıkları çalışmada COVID-19 salgınında kapanmalar nedeniyle çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin akademik motivasyonlarına etkilerini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Bu konuyu çalışmalarının nedeni, olağandışı bir şekilde ortaya çıkan COVID-

19 salgının sonrasında öğrenciler kendilerini beklenmedik bir sürecin içinde bularak motivasyonlarının etkilenmesidir. Bu yeni bir konu olduğu için araştırılmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin bir sıralamasını oluşturmayı, ders çalışmaya harcanan zaman ile kapanmalar sırasındaki zorlantılar hakkında öğrencilerin deneyimlerini almayı ve çevrimiçi öğrenme sırasında motivasyonlarını etkileyen değişiklikleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların akademik motivasyonları içerisinde en önemli olanın içsel motivasyonları olduğu ancak öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkileri sonucunda oluşan dışsal motivasyonları da önemli bir derecede motivasyonlarını etkilediğini bulmuşlardır. Akademik motivasyon; yeni bilgi ve becerilerin algılanan değerinden, eğitimin gelecekteki başarı için rolünün anlaşılma şeklinden ve maddi teşviklerden etkilendiği gözlenilmiştir. Akademik motivasyonun öne çıkan olumsuz nedenleri, zamanın ve uygun çalışma ortamının yokluğu olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların çoğu çevrimiçi eğitimin ders çalışmayı daha zor ve daha fazla zaman alıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre COVID-19 salgın sırasında yaşanan kapanmaların ve çevrimiçi eğitimin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başta çalışma ortamının ve sosyal etkileşimin kısıtlanması nedeniyle akademik motivasyon üzerinde etkisi olan dışsal motivasyonun azalmasına neden olmuştur. Bu sonuçlara göre COVID-19 salgın sürecinin öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki olumsuz etkileri daha iyi anlaşılabilirken eğitimciler ve yöneticiler için çevrimiçi eğitimin tasarlanmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi eğitimin başarılı geçmesinin en önemli faktörlerinden biri öğrencilerin motivasyonudur. Bu nedenle Berestova ve diğ. (2022) yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları üzerindeki etkilerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları 123 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Akademik Motivasyon Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi eğitimi deneyimleyenler ile yüz yüze eğitimi deneyimleyenler arasında akademik motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Malinauskas ve Pozeriene (2020) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını yüz yüze ve çevrimiçi eğitimler bakımından karşılaştırmışlardır. Araştırma grubunu 386 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bunların 194'ü yüz yüze, 192'si ise çevrimiçi eğitim öğrencisidir. Veriler Akademik Motivasyon Ölçeği yardımı ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre çevrimiçi eğitim alan üniversite öğrencilerin içsel motivasyonları, yüz yüze eğitim alan öğrencilerden daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma COVID-19 salgın dönemindeki eēitim süreci için önemli bulgulara sahiptir.

Marler ve diē. (2021) COVID-19 salgınının,  niversite  ērencilerinin akademik motivasyon, sosyal baē ve psikolojik iyi oluşlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarını 238  niversite  ērencisi üzerinde ge ekleştirmişlerdir.  ērencilerin akademik motivasyonla ilişkilerini,  niversiteye aidiyet hislerini ve COVID-19 ile ilişkili streslerini incelemişlerdir. Korelasyon analizi sonucunda akademik motivasyon ile aitlik arasında pozitif bir ilişki, bu iki deēiřken ile COVID-19 ile ilişkili stres arasında da negatif ilişkiler bulmuşlardır. Çoklu lineer regresyon analizi ardından aitlik hissi ile sosyoekonomik düzey COVID-19 ile ilişkili stres ile negatif ilişkili olduēunu saptamışlardır. Buradan bulunan sonuçlara göre  evrimi i eēitimin yüz yüze kadar etkili olduēuna inanmak, akademik motivasyon ile aitlik hissi arasındaki ilişkiyi yumuşatmamıştır.

Kşem nkov  (2019) yaptıēı çalışmada  niversite  ērencilerinin akademik motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu 710  niversite  ērencisinden meydana gelmektedir. Korelasyon analizleri sonucu akademik motivasyon ile akademik başarı arasında bir pozitif ilişki olduēu sonucuna ulaşılmıştır.

Abdelrahman (2020) yaptıēı çalışmada  niversite  ērencilerinin akademik başarıları üzerinde akademik motivasyon ve  stbilişsel farkındalıklarının etkisini araştırmıştır. Çalışma grubu 200  niversite  ērencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda  niversite  ērencilerinin akademik başarıları ile akademik motivasyonları, akademik içsel motivasyonları ve akademik dışsal motivasyonları arasında yüksek anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Üstbilişsel farkındalıēın ise akademik başarıya önemli katkısı olduēu belirlenmiştir.

Cayubit (2021) yaptıēı çalışmada  niversite  ērencilerinin  ērenme ortamlarının akademik motivasyonlarına nasıl etki ettiēini araştırmışlardır. Araştırma grubu 1002  niversite  ērencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre  ērenme ortamı ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Koyanagi ve diē. (2021) yaptıēı araştırmada  niversite  ērencilerinin sosyal ortamları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2247  niversite  ērencisi ile gerçekleştirildi. Hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyonu olumlu yönde en çok etkileyen sınıf sosyal ortamıdır, daha sonra aile sosyal ortamı, kampüs arkadařlıēı sosyal ortamı ve toplum sosyal ortamı olumlu yönde etkilediēi bulunmuştur. Sonuç olarak sosyal baēların  niversite  ērencilerinin motivasyonlarını arttırmada çok güçlü deēiřken olduēu g r lm ştir.

Magdová ve diğ. (2021) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve öz kontrolleri bağlamında araştırmışlardır. Araştırma grubu 333 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme mekanizması ile akademik motivasyon arasında ilişki olduğu onaylanmıştır.

Aburayash (2021) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile boş zaman yönetimi ve iletişim becerileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma grubu 549 üniversite öğrencisidir. Sonuçlara göre öğrencilerin akademik motivasyonları ile zaman yönetimi ve iletişim becerileri arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Zaman yönetimi ve iletişim becerileri öğrencilerin akademik motivasyonlarını yordadığı gözlenmiştir.

Naseer ve Rafique (2021) bu çalışma Pakistanda'ki COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin akademik desteğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden memnuniyetleri ile akademik motivasyonları arasındaki düzenleyici rolünü araştırmaktadır. Veriler, yaşları 18 ile 22 arasında değişen, erkek ve kızlardan oluşan 406 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile Punjab, Pakistan'da farklı üniversitelerde okuyan öğrenciler seçilmiştir. Veri analizlerine göre üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve çevrimiçi öğrenme tatmininde öğretmen akademik desteği önemli bir rol oynamaktadır.

2.8.3. Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin yurt içinde yapılmış hem deneysel hem de son 5 yıla ait betimsel araştırmalara yer verilmiştir. Literatürde akademik ertelemeyle ilgili deneysel araştırmaların azlığı nedeniyle araştırmanın oturumlarıyla ilgili olabilecek betimsel araştırmalara da yer verilmiştir. Ayrıca akademik ertelemeye yönelik deneysel araştırmaların azlığı nedeniyle araştırmanın yapıldığı yıla bakılmaksızın yer verildiği için kapsam genişletilmiştir. Ancak akademik ertelemeye yönelik betimsel araştırmalar fazla olduğu için son 5 yıla ait çalışmalara yer verilerek kapsam daraltılmıştır.

Kaya ve Odacı (2019) yaptıkları çalışmada birey merkezli terapiye dayalı psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla akademik erteleme gösteren 12 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere 24 öğrenci ile çalışmışlardır. Psikoeğitim programı 8 oturum boyunca 120 dakika olarak sürdürülmüştür. Ölçme aracı ön test, son test ve izleme testi olarak kullanılmıştır. Eğitimi alan öğrencilerin akademik erteleme puanları düşerken, eğitimi almayan öğrencilerin puanlarında herhangi bir değişim olmadığı gözlenmiştir.

Kağan (2020) yaptığı araştırmada akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme programının üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma 2x3 (deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi) deseninde deneysel bir araştırmadır. Çalışma grubu 34 öğrenciden oluşmaktadır. Program 8 oturum devam etmiştir. Oturumlardan hemen önce ön test, hemen sonra son test ve 45 gün sonra da izleme testi öğrencilere doldurtulmuştur. Program sonunda akademik erteleme, bilişsel çarpıtmalar ve zaman yönetimi puanları açısından deney grubunu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Uzun Ozer ve diğ. (2013) akılcı duygusal davranışçı terapiye dayalı grup müdahale programı geliştirmişlerdir. Bu müdahale programı 5 hafta boyunca devam etmiş ve oturumların her biri yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Programda 5 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 10 üniversite öğrencisi yer almıştır. Veri ölçümleri; ilk oturumda, son oturumda ve oturumlar bittikten 8 hafta sonra katılımcılardan ölçek yardımıyla toplanmıştır. 5 oturum süren programda katılımcıların akılcı olmayan inançları ile erteleme eğilimine neden olan bilişsel çarpıtmalarını fark etmeleri sağlanmıştır. Friedman test analizi sonucunda geliştirilen grup müdahale programının öğrencilerin akademik erteleme puanlarını önemli ölçüde düşürdüğü ve bu etkinin uzun süreli olarak devam ettiği bulunmuştur.

Berber Çelik (2014) akademik erteleme ile başa çıkmak için gerçeklik terapisine dayalı 10 oturumluk psikoeğitim programı geliştirmiştir. Çalışma grubu Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenim göre 18 deney, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Program başlamadan önce ön test, program bitiminden bir hafta sonra son test, program bitiminden bir ve üç ay sonra izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Araştırma bulguları geliştirilen programın üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Toker (2014) akademik erteleme davranışı ile baş etmek için bilişsel davranışçı kurama dayalı psikoeğitim programı hazırlamıştır. Araştırma grubu 2012-2013 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim gören 13 deney, 13 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Ön test, son test ve izleme testi ile nicel ölçümler elde edilmiştir. Deney grubuna ilgili program 8 oturum ve haftada bir gün olmak üzere uygulanmış ve her oturum yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulgularına göre akademik erteleme davranışıyla baş etmek için geliştirilen bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı üniversite

öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azalttığı ve bu etkinin uzun süreli devam ettiği gözlenmiştir.

Düşmez (2013) akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırladığı eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla ön test, son test ve izleme testli deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu olarak Giresun Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 12'si deney, 12'si kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Deney grubuna ilgili program 9 oturum boyunca uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu lehine öğrencilerin akademik erteleme puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Sop (2020) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri, akademik başarı düzeyleri ve eğitim-öğretim memnuniyeti arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışma grubu 523 turizm lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre akademik ertelemenin akademik başarıyı olumsuz etkilediği, eğitim öğretim memnuniyetinin akademik ertelemeyi anlamlı şekilde azalttığı gözlenmiştir. Ayrıca akademik ertelemenin akademik başarı ve eğitim öğretim memnuniyeti ilişkisinde tamamlayıcı aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Gürkan ve Gündoğdu (2019) yaptıkları çalışmada da transkript ve lise diploma notu düşük olan üniversite öğrencilerin akademik ertelemeye daha fazla başvurduklarını tespit etmişlerdir. Katılımcılardan başarı düzeylerini düşük olarak algılayanların, yüksek olarak algılayanlardan daha fazla akademik ertelemeye başvurduklarını bulmuşlardır. Baykan ve diğ. (2021) de üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada akademik ertelemenin gano üzerinde negatif yönlü etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Kaya (2020) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubu 502 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların akademik erteleme davranışları ile benlik saygısı puanları arasında yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ekici ve diğ. (2018) yaptıkları çalışmada da üniversite öğrencilerinin öz saygıları ile akademik erteleme davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonunda öz saygı değişkeninin erteleme davranışı değişkeni üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Seyfi (2019) yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu 2017-2018 akademik yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde Türkçe öğretmenliği programına

kayıtlı 557 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre akademik erteleme ile akademik öz yeterlik arasında negatif yönde düşük seviyede ilişki olduğu görülmüştür. Teknik beceriler hariç diğer akademik öz yeterlik boyutlarının akademik ertelemeyi yordadığı bulunmuştur. Gültekin ve Gürer (2018) yaptığı çalışmada da formasyon öğretmen adaylarının akademik ertelemeleri ile akademik öz yeterlikleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Gün ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada da üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile akademik öz yeterlikleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca akademik öz yeterliğin akademik erteleme eğilimi anlamlı bir yordayıcısı olduğunu gözlemlemişlerdir.

İlter (2019) yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik ertelemelerini incelemiştir. Araştırma grubu 2018-2019 akademik yılında Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri sonuçlarına göre akademik erteleme ile öz düzenlemeli öğrenme davranışı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Üçan (2019) yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 221 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırma verilerine göre akademik erteleme ile öz disiplin arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Filiz ve Doğar (2021b) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 240 beden eğitimi öğretmen adayından oluşmaktadır. Pearson korelasyon çarpımı testi sonucunda akademik erteleme eğilimi ile öz düzenleme becerisi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çoklu adımsal regresyon analizi sonucunda öz düzenleme becerisinin alt boyutu olan sınav kaygısı ile öz yeterlik alt boyutlarının akademik erteleme eğiliminin önemli bir yordayıcısı oldukları saptanmıştır.

Mardini (2021) yüksek lisans tez çalışmasında akademik erteleme ile motivasyonel faktörler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 2019-2020 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık programına devam eden 202 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine göre öğrencilerin akademik ertelemelerinin benlik saygıları, öz yeterlikleri ve öz düzenlemeleri ile olumsuz yönde ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Yardım (2021) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubunu Türkiye’deki üniversitelerin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 665 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik ertelemeleri ile zaman yönetim becerileri ve akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Ulusoy (2021) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu, Toros Üniversitesi’nde öğrenim gören 151 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Ergün (2021) yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, mükemmeliyetçilik ve iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma grubu, 371 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ve düzen boyutunun akademik ertelemeyi, akademik ertelemenin iyi oluşu anlamlı yordadığı bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik ve iyi oluş arasındaki ilişkide akademik ertelemenin aracı etkisi olduğu gözlenmiştir. Aygün ve Topkaya (2022) yaptıkları çalışmada da üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile psikolojik iyi oluşları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Şendoğan (2020) yüksek lisans tezinde akademik erteleme ile depresyon, kaygı, stres, bilinçli farkındalık düzeyi ve bazı sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma grubu 338 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Elde edilen bulgulara göre akademik erteleme ile depresyon, kaygı, stres, bilinçli farkındalık arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Genel not ortalaması, depresyon ve bilinçli farkındalık akademik ertelemenin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Hedef ve amaçlar, gelecekte olması ve başarılması istenilen ihtiyaçlardır. Geleceğe yönelik hedef, bireyin davranışlarını şekillendirir ve sonuçları birey üzerinde olumlu etkilere neden olur. Akademik erteleme ile hedefler arasındaki ilişki nedeniyle Beltekin ve Kuyulu (2020) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ve gelecek beklentilerini ele almışlardır. Araştırma grubu 2019-2020 akademik yılında Gazi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesi’ne devam eden 683 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre akademik erteleme ile gelecek beklentisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uçar (2020) uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini ve bu davranış ile baş etmek için neler yaptıklarını anlamak için bir araştırma makalesi ortaya çıkarmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma, amaçlı örnekleme yöntemi ile uzak eğitim yoluyla ders alan altı üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen veri analizlerine göre akademik erteleme davranışının nedenleri olarak şunları tespit edilmiştir: Alışkanlık, kasıtlı olarak erteleme, arkadaş çevresi, dersin yapısı, öğretim elemanı ve başarısız olma korkusu. Akademik davranışı ile baş etme yöntemlerinde şunlar tespit edilmiştir: Herhangi bir adım atılmadığı, plan yapmaya çalışıldığı, erteleme davranışının sonucu düşünülerek hareket edilmeye çalışıldığıdır.

2.8.4. Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin yurt dışında yapılmış hem deneysel hem de son 5 yıla ait betimsel araştırmalara yer verilmiştir. Literatürde akademik ertelemeyle ilgili deneysel araştırmaların azlığı nedeniyle programın oturumlarıyla ilgili olabilecek betimsel araştırmalara da yer verilmiştir. Ayrıca akademik ertelemeyle yönelik deneysel araştırmaların azlığı nedeniyle araştırmanın yılı önemsenmemiş ancak akademik ertelemeyle yönelik betimsel araştırmalar fazla olduğu için araştırmanın yılı son 5 yıl içerisinde olmasına dikkat edilmiştir.

Gagnon ve diğ. (2019) üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini azaltmak için internet tabanlı kabul ve kararlık terapisine dayalı pilot uygulama yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada iki amaçları vardır. Birincisi kabul ve kararlılık terapisine dayalı internet tabanlı müdahalenin uygulanabilirliğini ve uygunluğunu araştırmaktır. İkincisi müdahale yönteminin akademik erteleme üzerindeki etkililiğini test etmektir. Örneklem grubu 2016-2017 akademik yılında öğrenim gören 36 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Müdahale yöntemi 8 modülden oluşmaktadır. Bir modül tamamlanmadan diğerine geçilmemektedir. Haftada bir bu modüllerin bir tanesini bitirmeleri gerekmektedir. Modüller her pazartesi günü açılmakta ve haftanın raporunu vermeleri için cuma günleri raporlara erişim olmaktadır. Müdahaleler; video, resim, bilgilendirici yazılardan, çalışma kağıtlarından oluşmaktadır. Ön test ve son test olarak kullanılan ölçekler sonucunda toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre hem müdahale yöntemi üniversite öğrencileri için uygulanabilir ve değerli olduğu bulunmuş hem de akademik ertelemeyi azaltmakta etkili olduğu görülmüştür.

Rozental ve diğ. (2018) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programını

gerçekleştirmişlerdir. Bu müdahaleler internet yoluyla kendi kendine yardım ile ve yüz yüze yolla grup ile gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre her iki müdahale yöntemi de öğrencilerin akademik ertelemelerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Ossebaard ve diğ. (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile başa çıkmak amacıyla grup müdahale programı geliştirmişlerdir. Program sonunda akademik ertelemeye başvuran öğrenciler arasında erteleme davranışının, başarısızlık korkusunun ve motivasyon eksikliğinin azaldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Rozental ve diğ. (2015) çevrimiçi ortamda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir grup müdahale programı geliştirmişlerdir. Bu program sonunda katılımcıların erteleme davranışlarında azalma olduğunu gözlemlemişlerdir. Binder (2000) da 6 haftalık grup müdahale programı hazırlamıştır. Hazırlamış olduğu programın öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğunu görmüştür.

Kutlesa (1998b) akademik erteleme ile başa çıkabilmek amacıyla 5 oturumluk grup müdahale programı geliştirmiştir. Program 4 kadın, 4 erkek olmak üzere 8 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan ön test, son test ve izleme testi aracılığıyla nicel ölçüm verileri toplanmıştır. Ayrıca her oturum sonrası katılımcılardan; o oturumda kendileri için en önemli olayı tanımlamaları, neden bu olayın önemli olduğunu açıklamaları, o olayla ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. İki oturum arasında meydana gelen düşünce ve eylemlerini belirtmeleri, oturumun sonunda herhangi yaşadıkları değişim deneyimlerini açıklamaları da beklenmiştir. Katılımcıların akademik ertelemeleri bakımından bilişsel, davranışsal ve duygusal değişimleri olduğunu gözlemlemiştir.

Afzal ve Jami (2018) bu araştırma, devlet üniversitesindeki öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini ve yaygınlığını araştırmak için yapılmıştır. Araştırma verileri yaşları 20 ile 40 arasında değişen 155'i kadın, 45'i erkek olan toplam 200 üniversite öğrencisi (100'ü sosyal bilimlerde, diğer 100'ü doğa bilimlerinden) tarafından toplanmıştır. Sonuçlara göre, akademik ertelemenin önemli göstergeleri; akademik motivasyonsuzluk, karar verme eksikliği, risk almadır. Akademik ertelemenin en güçlü göstergesi ise akademik motivasyonun eksikliğidir. Akademik ertelemenin nedenlerinden olan akademik motivasyonsuzluk, zaman yönetimi eksikliği, tembellik, kontrole karşı olma, karar verme becerisinin eksikliği sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerde doğa bilimlerinde okuyan öğrencilere göre daha yaygındır. Akademik motivasyonsuzluk, başarısızlık korkusu, bağımlılık, karar verme eksikliği, risk alma gibi nedenler akademik ertelemeyi çok fazla yapan öğrencilerde görülmektedir.

Magdová ve diğ. (2021) yaptıkları çalışmada akademik motivasyon ve öz kontrol bağlamında üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini incelemişlerdir. Araştırma grubu 333 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Lineer regresyona göre model, ertelemenin %45,8'ini açıklamaktadır. Araştırılan değişkenler, öğrencilerin akademik ertelemeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sheyab ve Abu Gazal (2021) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin akademik ertelemeleri üzerindeki yordayıcılıklarını araştırmıştır. Araştırma grubu 461 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stili ve akademik motivasyonun yokluğu, akademik ertelemenin %50,2'sini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak akademik motivasyon ve öğrenme stilleri akademik erteleme üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bashir ve Gupta (2018) yaptıkları bir çalışmada akademik erteleme ile akademik performans arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bu kapsamda 380 üniversite öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik erteleme ile akademik performans arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Hayat ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bu amaçla 317 üniversite öğrencisine ilgili ölçme araçları doldurtulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Akademik ertelemenin öğrenciler üzerindeki olumsuz sonuçları olan bir problem durumudur. Bu olgunun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle dikkat edilmeli ve araştırılması gerekmektedir. Bu amaçla Abdi Zarrin ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleriyle ilişkili olarak başarısızlık korkularını ve öz düzenlemelerini ele almışlardır. Çalışma grubu 198 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Pearson korelasyon analizi sonucuna göre akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında pozitif yönlü bir ilişki, öz düzenleme ile negatif yönlü bir ilişki elde edilmiştir. Lineer regresyon analizi sonucuna göre başarısızlık korkusu ve öz düzenlemenin alt boyutu olan sorumluluk, akademik ertelemenin yordayıcılarıdır.

Kim ve Park (2018) yaptıkları bir çalışmada mükemmeliyetçilik, işlevsiz bilişler ve akademik erteleme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu amaçla 480 üniversite öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik erteleme ve işlevsiz bilişler ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü ilişkiler vardır. Diğer bir sonuca göre de işlevsiz bilişlerin, mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasında aracılık rolü vardır.

Akademik erteleme, öğrencilerin akademik aktiviteleri üzerinde olumsuz etkileri vardır ve aynı zamanda psikolojik sağlıkları açısından da olumsuz sonuçlara neden olur. İnsanlar üzerinde olumsuz etkileri olan COVID-19, öğrencilerin de akademik ertelemelerinin artmasına sebep olmuştur. Bu nedenle Peixoto ve diğ. (2021) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini, yaşam tatminlerini ve psikolojik sıkıntılarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik ertelemelerinin onların psikolojik sıkıntılarıyla pozitif yönlü ilişkileri olduğunu saptamışlardır.

Akademik erteleme, öğrenciler arasında oldukça yaygın olan problemli bir durumdur. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bunlardan bazıları: Akademik görevleri yerine getirememe, sınavlarda başarısız olma düşük akademik başarıya neden olur, kaygı ve depresyon gibi ruh halini etkiler. Akademik ertelemenin bu öneminden dolayı Amran ve Zulkifli (2020) gerçekleştirdikleri araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini incelemişlerdir. 203 üniversite öğrenci tarafından elde edilen verileri analiz etmişlerdir. Pearson korelasyon analizine göre akademik erteleme ile akademik motivasyon eksikliği, öz saygı eksikliği ve düşük öz güven arasında pozitif yönlü ilişkiler elde etmişlerdir. Bu değişkenlerden akademik erteleme üzerinde en etkili olanı akademik motivasyon eksikliğidir.

Arias-Chávez ve diğ. (2020) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 712 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Spearman korelasyon analizine göre akademik erteleme ile öz yeterlilik arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Hernández ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, öz saygı ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma grubu 8 farklı üniversitede öğrenim gören 13,767 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre akademik erteleme ile öz saygı ve öz yeterlik arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme yapmalarının nedenlerinden biri akademik görevlerini bitirmede kendilerini çaresiz hissetmeleri olduğu düşünülmektedir. Bu amaçlar Prihadi ve diğ. (2018) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisinde kontrol odağının aracılık rolünü incelemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin olayları kontrol edebileceklerine inandıklarında öğrenilmiş çaresizlik hissi nedeniyle akademik ertelemeye daha az başvuracakları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubuna veri toplama araçlarına verilerin toplanmasına, grup uygulamalarına ilişkin genel açıklamalara ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programıdır. Bağımsız değişken, bu araştırmada etkisi araştırılan değişkendir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri akademik motivasyon ve akademik ertelemedir. Bağımlı değişkenler, bu araştırmada değişimi araştırılan değişkenlerdir. Kontrol değişkenleri ise yaş, eğitim seviyesi, öğrenim görülen üniversite, yakın zamanda travmatik bir olay yaşanıp yaşanmadığı, önceden ya da şu an psikolojik yardım (psikoeğitim programı, bireyle veya grupla psikolojik danışma hizmeti, psikiyatrik tedavi) alınıp alınmadığıdır. Kontrol değişkenleri, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sahip oldukları ilgili değişkenlerin eşitlenmesinde yardımcı olan değişkenlerdir. Araştırmada ön test, son test ve izleme testi tekrarlı ölçümleri ile deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen (Büyüköztürk ve diğ., 2021) kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan desenin simgesel gösterimi Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Ön Test, Son Test, İzleme Testli Kontrol Gruplu Deneysel Modelin Simgesel Gösterimi

Grup	Eşleştirme	Öntest	İşlem	Sontest	4 haftalık ara	İzleme testi
Deney	Deneklerin eşleştirilmesi	Deney grubunun ön ölçümü	X	Deney grubunun son ölçümü	Ara	Deney grubunun kalıcılık testi
Kontrol	Deneklerin eşleştirilmesi	Kontrol grubunun ön ölçümü		Kontrol grubunun son ölçümü	Ara	Kontrol grubunun kalıcılık testi

Bu desende deney ve kontrol grupları belli değişkenler açısından eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplara seçkisiz atama yapılır. Ancak bu grupların denk olduğu iddia edilemez (Büyüköztürk ve diğ., 2021).

Bu çalışmada nicel araştırma verilerini daha detaylı ele almak için nitel araştırma verilerinden de yararlanılmıştır. Nicel veriler araştırma ile ilgili temel kanıtları sunarken, nitel veriler araştırmanın genel bir resmini çizmekte ve araştırmaya örnekler sunmaktadır (Creswell, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu; deney grubunda 5 ve kontrol grubunda 5 olmak üzere toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya üye seçiminde, adaylarla kolay iletişim kurabilmek için en ulaşılabilir yöntemlerden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2021).

3.2.1. Program Duyurusu

Akdeniz Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından tüm Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin öğrenci e-postalarına “evrimii Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı” başlıklı duyuru gönderilmiştir. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi resmi web sitesinde “evrimii Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı” başlıklı duyuru Eğitim Fakültesi Dekanının izniyle yayımlanmıştır. Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin resmi web sitesinde “evrimii Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı” başlıklı duyuru Merkez Başkanının izniyle yayımlanmıştır.

İlgili duyuru afişi Ek 4'te verilmiştir. Duyuruda katılımcıların gönüllülüğü ile “Demografik Bilgi Formu”, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” evrimii olarak yer almıştır. Bireyler bu form ve ölçekleri doldurarak programa başvuru yapmışlardır. Ölçekler aracılığıyla bireylerin ön test ölçümleri, form aracılığıyla kişisel bilgileri alınmıştır. Program için başvuru 10 gün boyunca devam etmiştir.

3.2.2. Programa Başvuru Yapan Bireyler ile İlgili Demografik Bilgiler

Psikoeğitim programına katılım için 2020-2021 yılında Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde lisans, yüksek lisans ve doktora yapan öğrenciler ile öğretim elemanı

başvurmuştur. Programa toplam 230 kişi başvuru yapmıştır. Program başvuru süresi bitiminden sonra da araştırmacıya program için pek çok başvuru isteği gelmiş ve bu psikoeğitim programı için başka grupların açılması yönünde talepler ulaşmıştır. Başvuru süreci bitiminden sonra bir yüksek lisans öğrencisi COVID-19 döneminde akademik motivasyonunun düştüğünü ve psikoeğitim programına katılmayı çok istediğini belirtmiştir. Hatta lise öğrencilerinin velileri de araştırmacıya e-posta yoluyla ulaşp lise çağındaki öğrenciler için de bir grup açılması yönünde taleplerini dile getirmişlerdir. Ancak başvuru süresi bittikten sonra araştırmacıya ulaştıkları ve ilgili form ve ölçekleri dolduramadıkları için bu bireyler toplam kişi sayısına dahil edilmemiştir.

Aşağıda programa başvuru yapan bireylere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Programa Başvuran Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	165	71.7
Erkek	65	28.2
Toplam	230	100

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere programa 165 kadın, 65 erkek olmak üzere toplam 230 kişi başvuru yapmıştır. Programa daha çok kadınların başvurduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Programa Başvuran Bireylerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	n	%
18	15	6.5
19	46	20
20	38	16.5
21	40	17.4
22	28	12.2
23	16	7
24	10	4.3
25	7	3
26	7	3
Diğer	23	10.1
Toplam	230	100

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi programa başvuru yapan bireylerin yaşları çeşitlilik göstermektedir. Bu bireylerin yaşları 18 ile 56 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 22.21’dir (Ss: 4.8). Programa başvuru yapan bireylerin Program lisans öğrencilerine yönelik olduğu için belirtilen yaş aralıklarında olan bireylerin başvuru yapması beklenen bir durumdur.

Tablo 3.4. Programa Başvuran Bireylerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	n	%
Akdeniz Üniversitesi	228	99.1
Atatürk Üniversitesi	1	0.4
Uludağ Üniversitesi	1	0.4
Toplam	230	100

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi programa başvuru yapan bireyler Türkiye’nin 3 farklı devlet üniversitesinde yer almaktadır. 1 kız öğrenci Atatürk Üniversitesi’nde, 1 kız öğrenci Uludağ Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Programın hedefi Akdeniz Üniversitesi öğrencileri olduğu için daha çok başvurunun bu üniversiteden gelmesi beklenen bir durumdur. Ancak diğer üniversitelerden de katılımın olması, bu tarz bir programın öğrencilere hitap ettiği ve onların ilgisini çektiği söylenebilir.

Tablo 3.5. Programa Başvuran Bireylerin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	n	%
Hemşirelik	20	8.7
Psikoloji	16	7.0
Çocuk Gelişimi	15	6.5
Tıp	13	5.7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	4.8
İlahiyat	9	3.9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	8	3.5
Elektrik Elektronik Mühendisliği	7	3.0
İngilizce Öğretmenliği	5	2.2
Çevre Mühendisliği	4	1.7
Özel Eğitim Öğretmenliği	4	1.7
Turizm Rehberliği	4	1.7
Türkçe Öğretmenliği	4	1.7
Hukuk	3	1.3
Felsefe	3	1.3
Gazetecilik	3	1.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	3	1.3
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	3	1.3
Turizm İşletmeciliği	3	1.3
Diğer	96	41.7
Toplam	230	100

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi programa başvuru yapan bireyler çeşitli bölümlerde yer almaktadır. Bu durum programa başvuran bireylerin bölümlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.6. Programa Başvuran Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf	n	%
Hazırlık	11	4.782
1. sınıf	79	34.347
2. sınıf	48	20.869
3. sınıf	33	14.347
4. sınıf	41	17.826
Yüksek Lisans	10	4.347
Doktora	5	2.173
Diğer (Öğretim Görevlisi)	1	0.434
Toplam	230	100

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi programa başvuru yapan bireyler en fazla 1. sınıfta olmak üzere tüm sınıf düzeylerinden başvuru sağlanmıştır. Lisans öğrencilerin yanında yüksek lisans ve doktora yapan bireyler de programa başvuru yapmıştır. Programa sadece öğrencilerden değil aynı zamanda akademisyenden de başvuru talebi gelmiştir. Aslında bu durum akademik motivasyona yönelik bir çalışmanın çeşitli yaş grupları için bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Katılımcıların Seçimi

Programa hedeflenen deney ve kontrol grubu öğrenci sayısından çok daha fazla başvuru yapıldığından bireyler arasında belirli nedenlerle elemeler yapılmıştır. Aşağıda bu elemelerin nasıl yapıldığına aşama aşama yer verilmiştir.

Programın hedef grubu Akdeniz Üniversitesi öğrencileri olduğu için diğer üniversitelerde öğrenim gören toplam 2 kız öğrenci kapsam dışı edilmiştir. Çünkü uygun örnekleme yöntemi ile programa sadece Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Programın hedefi lisans öğrencileri olduğu için 1 erkek öğretim görevlisi, yüksek lisans yapan 9 kız ve 4 erkek öğrenci, doktora yapan 2 kız ve 2 erkek öğrenci analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya sadece lisans öğrencilerinin dahil edilip lisansüstü öğrencilerin çalışma dışı tutulmasının nedeni ise, üyelerin amaçları arasında homojenliğin sağlanmak istenmesidir. Böylelikle programa başvuru yapan toplam 20 kişi analiz dışı bırakılmıştır. Geriye, programın hedef grubunda yer alan 210 öğrenci kalmıştır.

PDR 4. sınıflar bireyle psikolojik danışma dersi kapsamında danışan gördükleri ve süpervizyon aldıkları için ve bu durum psikoeğitim programındaki ölçümlerini etkileyebileceği düşünüldüğü için 6 kız, 3 erkek öğrenci olmak üzere toplam 9 kişi analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 201 kişi içerisinde uygun kişilerin gruplara atanması için belirli bir prosedür izlenmiştir.

Ölçekler çevrimiçi yolla doldurulduğu için soruların boş bırakılmasından veya sorulara çoklu yanıt verilmesinden kaynaklanan veri kayıpları olmamıştır. Oturumlar sırasında öğrencilerin benzer konularda benzer dili konuşabilmeleri için yaş ve testten aldıkları puan bakımından homojenliği sağlamak istenmiştir. Aynı zamanda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalelerinde homojenlik önemlidir (Kaynak ve Terzi, 2019). Bu amaçla yaş bakımından uç değer özelliği gösteren 12 kişi ve akademik motivasyon puanı olarak uç değer özelliği gösteren 1 kişi analiz dışı bırakılmıştır. Akademik erteleme puanı olarak uç değer özelliği gösteren birey bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grubuna hedeflenen sayıda üye seçebilmek amacıyla programın hedefine uygun olan 188 öğrencinin Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar SPSS yardımıyla hesaplanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması $\bar{X}=127.03$ ($Ss=20.08$), Akademik Erteleme Ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması $\bar{X}=56.35$ ($Ss=15.87$)'dir. Araştırma kapsamında oluşturulan psikoeğitim programı akademik motivasyon konulu olduğu için Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve ortalama puan altındakiler dikkate alınmıştır. Motivasyon puanı az olandan başlanarak deney ve kontrol grubu için hedeflenen üye sayısı kadar kişiye e-posta atılmıştır. Geri dönüt sağlamayan kişilerin yerine bir alt sıraya inilerek e-posta gönderilmiştir. Geri dönüt sağlayanlarla hedef üye sayısına ulaşılan kadar bu şekilde devam edilmiştir.

Öğrencilere gönderilen e-postanın içeriğinde “Bilgilendirilmiş Onam Formu” yer alarak süreç hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Programa başvuru sırasında “Demografik Bilgi Formu”nda belirtmiş oldukları e-postalarına gönderilen bu formda: Psikoeğitim grubu ile ilgili temel bilgiler, programın yürütülmesiyle ilgili açıklamalar, grup kuralları, gruba katılım günleri gibi programla ilişkili olan bilgiler ile gruba üye seçiminde adaylar hakkında bilgiler elde etmek amacıyla sorular yer almaktadır. Ayrıca bireyin programa gönüllü olarak katılmak istediğine yönelik katılımcı imzası istenmiştir. Bu formu dolduranlardan elde edilen bilgilere göre şu anda psikolojik yardım alan (psikoeğitim grubuna katılan, bireyle veya grupla psikolojik danışma alan, psikiyatrik tedavi alan), yakın zamanda travmatik yaşantı geçiren, programın gün ve saati kendileri için uygun olmayan öğrenciler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu bireyler

kapsam dışı tutularak programın etkililiğini etkileyebilecek değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Özetle: Program duyurusunda Katılımcı Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği sayesinde öğrencilerin ön test ölçümleri elde edilerek bireylerin sahip oldukları akademik motivasyon ve akademik erteleme düzeyleri öğrenilmiştir. Programa başvuru sayısının deney ve kontrol grubu için hedeflenen sayıyı çok fazla aştığından Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan en az puandan başlanarak sıralanan ve ortalama puan altında kalan öğrencilere öncelik verilmiştir. Programda amaç akademik motivasyonu düşük bireylerle çalışmak olduğu için böyle bir süreç izlenmiştir. Daha sonraki aşamada geriye kalan öğrencilere Bilgilendirilmiş Onam Formu gönderilerek bireylerin program hakkında ayrıntılı bilgi edinmeleri sağlanarak programa gerçekten katılmayı isteyen öğrencilerin dönüş yapması beklenmiştir. Böylelikle programın amacına hizmet edebilmesi ve hedef kitleye ulaşabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2.4. Pilot Grubun Oluşturulması

Ölçek puanlarına göre geriye kalan öğrencilerden bir kısmı ile pilot grup oluşturulmuştur. Pilot grubuna da deney grubuyla benzer biçimde, çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programı 5 hafta süreyle uygulanmıştır. Pilot grubu ile yapılan oturumlara deney grubundan bir hafta önce başlanmıştır. Süreçte yaşanan zorluklar ve olumlu yönler değerlendirilerek oturumlar yeniden gözden geçirilmiştir.

Çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programına başvuruda bulunan öğrenciler içerisinde oluşturulan pilot grubunda 5 kadın lisans öğrencisi yer almaktadır. Pilot grubundaki öğrencilerin yaş ortalamaları $\bar{X}=21.2$ ($Ss=2.78$)'dir. Öğrenim gördükleri bölümler tıp, uzay bilimleri ve teknolojileri, PDR, hemşirelik, ilköğretim matematik öğretmenliğidir. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından 2 kişi 2. sınıf, 2 kişi 3. sınıf ve 1 kişi de 5. sınıftır. Akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları $\bar{X}=113.6$ ($Ss=8.56$), akademik erteleme ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları $\bar{X}=59.4$ ($Ss=2.88$)'dir.

Pilot grubundan ön test, son test ve izleme ölçümleri ile süreç değerlendirme formuna verdikleri cevaplar elde edilmiştir. Ancak pilot grubu esas hedeflenen grup olmadığı için ve deney grubunun oturumlarına katkısı olması amacıyla oluşturulduğu için bu grubun verileri analizlere dahil edilmemiştir.

3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik erteleme ön test puanları bakımından denkliğı sağlanmıştır. Deney grubunda yer alan 14 öğrenci ile ortak belirlenen saatlerde Microsoft Teams platformu üzerinden çevrimiçi olarak bireysel ön görüşmeler yapılmıştır. Deney grubu için hedeflenen sayı 10 olsa da COVID-19 veya benzeri nedenlerle oturlara devam kişileri göz önünde bulundurarak hedeflenen sayıdan fazla öğrenci ile sürece başlanmıştır. Ön görüşmeler ilk oturum başlamadan bir hafta önce gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmeler aracılığıyla adayların süreç hakkında ayrıntılı bilgi edinmesi sağlanmış ve akıllarındaki soru işaretleri giderilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu ön görüşmelerin, programın beklentilerine yönelik üye seçiminde yardımcı olması amaçlanmıştır. Yapılan ön görüşmede grubun saatlerine uymayan 1 öğrenci çıkarılmıştır.

Deney grubuna seçilen 13 öğrenci ile ilk oturumdan 2 gün önce Microsoft Teams üzerinden çevrimiçi olarak tanıtım toplantısı/oryantasyon yapılmıştır. Bu toplantıda süreç hakkında kısaca bilgi verilmiş, grup kuralları kısaca ele alınmıştır. Aynı zamanda üyelerin program hakkındaki soruları alınmış, oturumların kimlerle ve nasıl olacağına yönelik grup atmosferini görerek akıllarında bir resmin oluşması amaçlanmıştır.

Bireysel ön görüşmelerin ve tanıtım toplantısı/oryantasyonun yapılma nedeni ise pilot çalışmasında fark edilen bazı durumlara yönelik önlem alınarak programdan verim alabilecek asıl bireyleri seçmek ve programdan verim alabilmeleri için devamsızlık yapmadan sürece devam edebilecek bireyleri belirlemektedir. Örneğin afişte belirtilmesine rağmen bazı katılımcılar programı tek oturum şeklinde düşünmüştür. Dolayısıyla pilot çalışma sadece oturumlar için değil aynı zamanda genel akışta da yardımcı olmuştur.

Tanıtım toplantısı sonrası 1 öğrenci, 1. oturuma gelmediğı için ve grup kurallarında açıklama olmadan bir devamsızlık yapan öğrencinin sürece devam edemeyeceğı belirtildiğı için diğer oturumlara katılamamıştır. Kalan 12 öğrenci ile oturumlara başlanmıştır. 1. oturum sonrası 1 öğrenci açıklama olmadan 2. oturuma gelmediğı için aynı şekilde bu üye de diğer oturumlara katılamamıştır. Kalan 11 üyeden 1 üye ailesinde meydana gelen olumsuz sağlık durumları nedeniyle oturumlara katılmayı sürdürememiştir. Böylelikle sürecin tamamı 10 üye ile devam etmiştir. Deney grubuyla eşitlenebilmesi amacıyla kontrol grubu da yansız olarak 10 üyeye düşürülmüştür. Toplam 20 öğrenci ile araştırma sürdürülerek analizlerde bu kişilerin verileri kullanılmıştır. Oturumlar haftada bir olmak üzere 5 hafta boyunca Microsoft Teams platformu üzerinden çevrimiçi bir şekilde yürütülmüştür.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	5	50	5	50	10	50
Erkek	5	50	5	50	10	50
Toplam	10	100	10	100	20	100

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında 5’er kız ve 5’er erkek olmak üzere cinsiyete dayalı üye sayıları eşittir.

Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
19	2	20	2	20	4	20
20	3	30	1	10	4	20
21	3	30	3	30	6	30
22	2	20	1	10	3	15
23	-	0	-	0	-	0
24	-	0	1	10	1	5
25	-	0	2	20	2	10
Toplam	10	100	10	100	20	100

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaş aralığı 19-25 arasında değişmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{X}=21.70$ ($Ss=2.26$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş ortalaması ise $\bar{X}=20.50$ ($Ss=2.26$)’dır. Bu değerlerden hareketle her iki grubun yaş ortalamaları birbirine yakındır denilebilir.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Psikoloji	4	40	2	20	6	30
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	10	1	10	2	10
Tıp	1	10	-	0	1	5
Mimarlık	1	10	-	0	1	5
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	10	-	0	1	5
Elektrik Elektronik Mühendisliği	1	10	-	0	1	5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1	10	-	0	1	5
Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	-	0	1	10	1	5

Grafik	-	0	1	10	1	5
Hemşirelik	-	0	1	10	1	5
Turizm Rehberliği	-	0	1	10	1	5
Tarım Makineleri ve Teknolojileri	-	0	1	10	1	5
Mühendisliği						
Biyoteknoloji	--	0	1	10	1	5
Gerontoloji	-	0	1	10	1	5
Toplam	10	100	10	100	20	100

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi hem deney hem de kontrol gruplarında yer alan üyeler en fazla psikoloji bölümünde olmak üzere çeşitli bölümlerde öğrenim görmektedirler.

Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hazırlık	-	0	1	10	1	5
1. Sınıf	2	20	2	20	4	20
2. Sınıf	-	0	3	30	3	15
3. Sınıf	7	70	3	30	10	50
4. Sınıf	1	10	1	10	2	10
Toplam	10	100	10	100	20	100

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gördükleri söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek için Katılımcı Bilgi Formu, akademik motivasyonlarını ölçmek için Akademik Motivasyon Ölçeği, akademik ertelemelerini ölçmek için Akademik Erteleme Ölçeği, program ile ilgili ayrıntılı bilgilerin yer aldığı Bilgilendirilmiş Onam Formu, grup sürecini değerlendirmelerine yönelik nitel veri elde etmek için Süreç Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu form ve ölçeklerin her biri Google Forms üzerinde çevrimiçi ortamda yer almakta olup sürecin tamamında çevrimiçi bir şekilde veri toplanmıştır.

3.3.1. Katılımcı Bilgi Formu

Bireysel değişkenleri belirlemek ve bu değişkenleri kontrol altına alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından Katılımcı Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu formda; e-posta adresi,

telefon numarası, cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm ve sınıf düzeyine yönelik sorular yer almaktadır. E-posta adresi ile telefon numarasının istenmesinin nedeni olarak kendileriyle daha kolay iletişim kurabilmek olduğu belirtilmiştir. Diğer sorular ise araştırmanın sonuçlarını etkileyici niteliğe sahip olduğu düşünülen değişkenlerin bilgisi ve kontrolü için istenmiştir.

3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği özerklik teorisine dayalı olarak Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 28 madde olan ve her maddesi 7’li likert tipinden oluşan bir ölçektir. Ölçek toplam 7 farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: 3 tane içsel motivasyon, 3 tane dışsal motivasyon ve 1 tane motivasyonsuzluktur. Bu boyutların her biri dörder maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla: İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ), İçsel Motivasyon Başarma (İMBA), İçsel Motivasyon Hareket (İMH), Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT), Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ), Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD), Motivasyonsuzluktur (MS). Alt testlerden alınan puanlar 4-28 arasında değişmektedir. Her bir alt testte elde edilen puanın 28’e yakın olması bireyde o boyutun yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin başında “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu ve sorunun hemen ardında “Çünkü...” ifadesi yer almaktadır. Katılımcılardan çünkü ifadesini ard arda gelen maddelerle tamamlayarak kendisi için en uygun olan şıkkı işaretlemesi istenir. Maddelerin dereceleri 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında yer alıp katılımcılar bu dereceler arasından işaretleme yapmaktadır. Motivasyonsuzluk boyutu diğer boyutlara göre terstir. Ancak puanlama sırasında bu boyutta yer alan maddeler diğer maddeler gibi puanlanmaktadır. Dolayısıyla ölçekte ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Bu boyut dışındaki boyutların maddeleri olumludur. Ölçekten tek ve genel bir motivasyon değeri elde edilmek istendiğinde, motivasyonsuzluk boyutuna ait madde puanlarının tüm test puanı dışında tutulması gerekmektedir (Karagüven, 2012).

Ölçeğin üniversite öğrencileri için geliştirilmiş İngilizce formunun Türkçeye çevirisi, üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. İlgili çalışma Marmara Üniversitesi’nde öğrenim gören 390 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini sınamak amacıyla yapılan iç tutarlılık sonucu alt testlerin Cronbach alfa değerleri .67 ile .87 arasında, ölçeğin toplam puanının Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa değeri ise (Vallerand ve diğ., 1992) tarafından .83 ile .86 arasında bulunmuştur. İlgili Cronbach alfa değerleri arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Akademik Motivasyon Ölçeği, büyük gruplara hem kısa sürede hem de kolay uygulanabilen bir ölçektir. Sonuç olarak uyarlaması yapılan ölçeğin Türk

toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş ve yeterli psikometrik değerlere sahip olduğu görülmüştür (Karagüven, 2012).

Bu araştırma kapsamında ölçekten elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin ön test toplam puanı için .86, ölçeğin son test toplam puanı için .86 olduğu bulunmuştur. Bu durum verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği; öğrencilerin ders çalışma, okul sınavlarına hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim hayatlarında sorumlu oldukları akademik görevlerindeki erteleme eğilimlerini ölçmektedir. Ölçek; 12'si olumsuz, 7'si olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere verilen yanıtlar 5'li likert tipinde derecelendirilmektedir. Bunlar “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, “beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “beni tamamen yansıtmıyor” şeklindedir. Ölçekte akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtmıyor” diyenler 5 puan alacak şekilde tek yönlü olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Ölçekten yüksek puan almak, bireyin akademik olarak erteleme davranışının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek tek boyutlu olarak kullanılmaktadır. Toplam puan bulunurken olumsuz ifadeler tersten puanlanarak tüm maddeler işleme sokulur (Çakıcı, 2003).

Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Birinci faktör için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, ikinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı ise .84'tür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87, 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 65 lise öğrencisine 17 gün ara ile uygulanmasının ardından hesaplanan test-tekrar-test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Test-tekrar-test güvenirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Akademik Erteleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik kriterlerini karşıladığını göstermektedir (Çakıcı, 2003).

Bu çalışmada elde edilen verilerin güvenirlik analizi yapıldığında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin ön test toplam puanı için .91, ölçeğin son test toplam puanı için .95 olduğu belirlenmiştir. Böylece verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.4. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Programa katılmak isteyen ve bunun için çevrimiçi bir şekilde ilgili form ve ölçekleri dolduran öğrencilerin bir kısmının e-postalarına bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiştir. İlgili onam formu ön görüşmeden önce öğrencilere gönderilerek program hakkında detaylı bilgi verilmiş ve programa gerçekten katılmak isteyen öğrencileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu formda; programın amacı, süresi, oturumların hangi platform üzerinden yapılacağı, yapılacak müdahaleler, programdan sorumlu kişiler, öngörülen riskler yer almaktadır. Grup kuralları bölümünde katılımcılardan uymaları beklenen gönüllülük, gizlilik, sürece devamlılık, dakiklik, diğerlerine saygılı olma, paylaşımda bulunma, ev ödevlerinin yapılması gibi kurallara değinilmiştir. İlgili formda katılımcılar çalışmayla ilgili gerekli bilgileri öğrendiğini, var olan sorularını araştırmacıya sorabildiğini, çalışma sonucunda kendisiyle ilgili bilgilerin bilimsel dokümanlarda kullanılabileceğine izin verdiğini kabul etmektedir.

3.3.5. Süreç Değerlendirme Formu

Süreç Değerlendirme Formu, nicel verilerin yanında nitel verilerden de yararlanmak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan nitel veri toplama aracıdır. Oturumların sona ermesinden bir hafta sonra deney grubundaki üyelere uygulanmıştır. Bu form aracılığıyla 5 haftalık psikoeğitim programına katılan üyelerin kazanımları ve geribildirimleri hakkında bilgi elde edilmiştir. Form 12 soru maddesinden oluşmaktadır. 11 madde açık uçlu sorudan, 1 madde ise likert tipi ölçekli sorudan oluşmaktadır. Likert tipi olan madde 10 dereceden meydana gelmektedir. Form sonunda herhangi bir puan verilmemekte olup yalnızca üyelerin düşüncelerini öğrenebilmek amaçlanmıştır. İlgili formda yer alan sorular araştırmanın amacıyla örtüşebilecek şekilde ve benzer çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan taslak görüşme formu hakkında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yer alan 2 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Sorulara ilişkin uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak form son şeklini almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için deneysel uygulama öncesinde Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Katılımcı Bilgi Formu süreç öncesinde bir kerelik kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri, hem öğrenciler hakkında bilgi elde edebilmek hem de bu değişkenleri deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alabilmek amacıyla istenmiştir. Akademik motivasyon değişkeninin nicel ölçümü için Karagüven (2012) tarafından uyarlanan

“Akademik Motivasyon Ölçeği” kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Akademik erteleme değişkeninin nicel ölçümü için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. İlgili iki ölçek deney ve kontrol gruplarında ön test, son test ve izleme ölçümü olmak kullanılmıştır. Ön test oturumlar başlamadan önce, son test katılımcıların yaşanan duygusal atmosferden etkilenebilecekleri düşünüldüğünden son oturumdan bir hafta sonra, izleme ölçümü ise son oturumdan beş hafta sonra uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin sürece yönelik değerlendirmelerini edinebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Süreç Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu form son oturumdan bir hafta sonra uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri hem deney hem kontrol grubundan elde edilirken, nitel veriler sadece deney grubundan elde edilmiştir.

3.5. Grup Uygulamalarına İlişkin Genel Açıklamalar

Çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programı 5 hafta boyunca haftada bir oturum olacak şekilde ve her oturum yaklaşık 90 dakika sürecek biçimde çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Oturumlar; akşam saatlerinde, öğrencilerin ders saatleri dışında, Akdeniz Üniversite’sinin uzaktan eğitim sürecinde kullanmış olduğu Microsoft Teams platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. İlgili program deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanacak tüm oturumlar bir hafta öncesinden pilot grubuna da uygulanarak pilot grubu ve deney grubu eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri çevrimiçi olarak deney ve kontrol grubundan elde edilmiştir. Nitel veriler ise çevrimiçi olarak deney grubundan elde edilmiştir. Oturumların video kayıtları üyelerin izinleri aracılığıyla alınarak diğer oturumlara yarar sağlaması amacıyla kaydedilmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli oluşturulan bu program bilişsel davranışçı terapi eğitimi olan yüksek lisans tez danışmanı süpervizyonluğunda gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Grup Öncesi Hazırlık

Psikoeğitim programının hazırlanması aşamasında; ihtiyaçların, grubun kuramsal temeli ve amacının, oturum sayısının, oturum süresinin, oturumların yapılacağı çevrimiçi platformun ve oturumların içeriğinin planlanması yer almaktadır.

İhtiyaçların belirlenmesi aşamasında; özellikle üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalar konusunda akademik motivasyon eksikliği içerisinde olduğu (Amrai ve diğ., 2011; Gömleksiz ve Serhatlioğlu, 2013) ve akademik ertelemeye başvurdıkları (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Onwuegbuzie ve Collins, 2001; Özer ve Altun, 2011) bu alandaki yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve üniversitedeki öğretim üyeleri aracılığıyla üniversite

öğrencilerine yönelik akademik motivasyon ve akademik erteleme konularında müdahale çalışmasının gerekliliği fark edilmiştir. Aynı zamanda COVID-19 pandemisinin patlak vermesi ile öğrencilerin akademik motivasyon (Kitova ve Troshkin, 2020; Klootwijk ve diğ., 2021; Zaccoletti ve diğ., 2020) ve akademik erteleme (Melgaard ve diğ., 2022) konusunda sıkıntılar yaşadığı bariz bir şekilde gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından farklı üniversitelerde öğrenimine devam eden 15 lisans öğrencisi ile bireysel görüşmeler yapılarak akademik motivasyon ve akademik ertelemeye yönelik yapılacak müdahalelere önemli bir ihtiyacın olduğu belirlenmiştir. Bu nedenlerden dolayı böyle bir psikoeğitim programının üniversite öğrencileri için yararlı olacağı ve var olan ihtiyacı karşılayacağı düşünülmüştür.

Müdahale yöntemi olarak psikoeğitim kavramı ele alındığında; psikoeğitim bilgi verme ağırlıklı yapısı nedeniyle üniversite öğrencileri ile sıklıkla kullanılmaktadır (Güçray ve diğ., 2009). Hatta psikoeğitim programlarının üniversite öğrencileri ile akademik konular hakkında yapılan çalışmalar alan yazında mevcuttur (Amat ve diğ., 2021; Berber Çelik ve Odacı, 2018; Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2012; Düşmez ve Barut, 2016; Toker ve Avcı, 2015). Psikoeğitim gibi bilişsel davranışçı yaklaşıma da yapısı gereği çoğunlukla bilgi aktarımını içermektedir. Aynı zamanda üniversite öğrencileriyle de çalışmaya çok uygundur. Üniversite öğrencilerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim çalışmaları mevcuttur (Acar ve diğ., 2021; Erden Çınar ve Eminoğlu, 2020; Özer ve Yalçın, 2020; Toker ve Avcı, 2015). Bu nedenle üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan programda bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programına yer verilmesi uygun görülmüştür.

Programın kuramsal temeli ve amacının belirlenmesi aşamasında; öğrencilerin yaşadıkları sorunları derinlemesine ele almaktansa, bilgi yanlışlıklarını ve eksikliklerini gidererek doğru bilgilere ulaşmaları hedeflenmiştir. Psikoeğitim (Güçray ve diğ., 2009) ve bilişsel davranışçı yaklaşım (Özcan ve Gül Çelik, 2017) da bilgi verme ağırlıklı yapıları nedeniyle üniversite öğrencileri ile sıklıkla kullanılmaktadır (Acar ve diğ., 2021; Erden Çınar ve Eminoğlu, 2020; Özer ve Yalçın, 2020; Toker ve Avcı, 2015). Bu nedenle program bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş ve grup türlerinden psikoeğitim grubu tercih edilmiştir. COVID-19 pandemi sırasında eğitimler çevrimiçi olarak yapıldığı için (Telli ve Altun, 2021) de programın ve toplanan verilerin çevrimiçi yolla yapılmasına karar verilmiştir.

Programda cinsiyet seçimi, grup üye sayısı, oturum sayısı, oturum süresi, oturum sıklığı ve oturumların yapılacağı çevrimiçi platformun belirlenmesi aşamasında; üniversite öğrencileriyle yapılan psikoeğitim çalışmalarının karma grupta olduğu ve üniversite öğrencilerinin karma çalışmalar için ideal yaşlar olduğu belirlenmiştir (Berber Çelik ve Odacı,

2018; Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2012; Toker ve Avcı, 2015). Genç yetişkinlerden oluşan grup çalışmalarında üye toplam sayısı etkileşime olanak verecek kadar büyük, danışmanın üyelerle ve üyelerin birbirleriyle ilgilenebileceği kadar da küçük olması gerekmektedir (Cohen ve Rice, 1985; Yalom, 1995). Üye sayısı azaldıkça üyelerin paylaşımları artmakta ve grubun etkililiği de o oranda artmaktadır (Jacobs ve diğ., 2012). Grup dinamiği için daha az sayıları öneren araştırmacılar da bulunsa da (Hare, 1981; Yalom, 1995) grup büyüklüğü için ideal sayının 5-10 arası olduğu görülmüştür (Cohen ve Rice, 1985; Jacobs ve diğ., 2012; Kağnıcı, 2018a). Değişen ve dönüşen dünya düzeni için kısa süreli müdahale programlarının talebi meydana gelmiştir (Metcalf, 2021). Genç yetişkinler için yaklaşık 90 dakikalık oturumlar ve grubun sıklığı için ise haftada bir kez olması önerilmektedir (Kağnıcı, 2018a; Schneider Corey ve diğ., 2016). COVID-19 salgın sürecinde Akdeniz Üniversitesi tarafından eğitimlerin yürütülmesi amacıyla Microsoft Teams çevrimiçi platformu kullanıldığı için Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin Microsoft Teams'e aşina oldukları saptanmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun karma cinsiyette, grup üye sayısının 10, toplam oturum sayısının 5, oturum süresinin 90 dakika, oturumların haftada birer kez ve oturumların yapılacağı çevrimiçi platformun Microsoft Teams olmasına karar verilmiştir.

Grup oturumlarının planlanması aşamasında; oturumlar gerçekleştirilmeden önce tüm oturumlar için genel bir plan ve her oturum için kendine özgü bir plan belirlenmiştir. Bir sonraki bölümde bu aşamaya dair ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.5.2. Oturum Planlarının Hazırlanması ve Oturumların İçeriği

Her oturumda gerçekleştirilen temel sıra, bilişsel davranışçı yaklaşım esas alınarak oluşturulmuştur. Oturumların yapılandırılması: Duygu durum kontrolü, hafta içi önemli olaylar, önceki oturumla bağlantı kurma, ödev kontrolü, gündemin açıklanması, ısınma etkinliğine yer verilmesi, gündem maddelerinin ele alınması, ödevlerin belirlenmesi, oturum hakkında üyelerden geri bildirim alınması, oturumun özetlenmesi ve oturumun sonlandırılması şeklindedir (Türkçapar, 2017). Araştırmacı tarafından geliştirilen ve programda yer alan her oturum için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yer alan 3 öğretim üyesi tarafından uzman görüşü alınmış ve oturumlar bu görüşlere göre düzenlenmiştir.

Bu araştırmanın oturumlarında, COVID-19 salgın sürecinde Akdeniz Üniversitesi tarafından eğitimlerin yürütülmesi amacıyla kullanılan Microsoft Teams çevrimiçi platformundan yararlanılmıştır. Microsoft Teams oturumlarının yürütülmesinde bazı avantajlar sağlamıştır: Deney grubundaki üyelerin tek bir grupta toplanmasına ve bu grubun oturumlar

boyunca kalmasına olanak tanımıştır. Böylece oturumlardan önce üyelere oturum günü ve saati lider tarafından toplu olarak hatırlatılabilmiştir, sunum ve ödev paylaşımları bu grup aracılığıyla yapılabilmiştir, oturumlar için üyeler tek tek toplantıya çağrılmak zorunda kalınmamıştır. Ayrıca Microsoft Teams, bireysel yazışmaları da mümkün kıldığı için üyelerin grup lideri ile iletişimlerine de olanak sağlamıştır. Bu nedenle üyelerle her türlü iletişim ve etkileşim Microsoft Teams aracılığıyla çok rahat kurulabilmiştir. Böylelikle etkileşime ve gelişime engel olabilen zaman ve mekan kısıtlamaları ortadan kalkmıştır. Sunumların üyelerle paylaşılmasının nedeni, ödevleri yaparken bu sunumların onlara yardımcı olması ve oturumda ele alınan konuların üyeler tarafından tekrarına olanak sağlanmasıdır. Ödevler ise lider tarafından Microsoft Teams grubunda paylaşılmış, ancak ödevlerin üyeler tarafından yapılmış halleri bireysel olarak istenmiştir. Ödevlerin bireysel istenmesinin nedeni ise, üyelerin kendilerini açmalarına olanak tanımak ve gizliliği sağlamaktır.

Her bir oturum sonrasında grup lideri tarafından işe yarayanlar ile işe yaramayanların kaydı tutulmuş ve bir sonraki oturumda bu ayrıntılara dikkat edilmiştir. Ek-10'da gösterimi verilmiştir. Bu, lider tarafından özel olarak yazıldığı ve lidere yol haritası oluşturması için kayıt tutulduğundan yazılanların içeriğine yer verilmeyecektir.

Deney grubuna uygulanan her bir oturumun genel içeriği aşağıda verilmiştir. Oturumların kapsamlı içeriğine ise Ek 8'de yer verilmiştir.

Ön Görüşme

- Gruba katılacak her bireyle oturumlar öncesi ön görüşme gerçekleştirilmiştir.
- Ön görüşme kapsamında grubun amaçları ve grubun detayları konusunda üyelere bilgi verilmiştir.
- Çevrimiçi süreçte yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçebilmek için bazı bilgilendirmeler yapılmıştır: Görüntü kalitesinin ve açısının azalmaması, görüntünün titremesinin engellenmesi için telefon yerine bilgisayar kamerası ile oturumlara katılmaları ve açığı iyi ayarlamaları (yüzleri tam ve net görünecek şekilde) istenmiştir. Arka planın grup üyelerinin dikkatini dağıtmaması ve sürekli değişmemesi için düz ve aynı bir arka planın tercih edilmesi belirtilmiştir. Grup liderinin üyelerin telefonlarıyla oynayıp oynamadığını göremeyebileceği için buna dikkat etmeleri beklenmiştir. Gizlilik ile ilgili sorunların yaşanmaması amacıyla bulundukları odaya oturum sırasında kimsenin girmemesi önemle vurgulanmıştır.
- Bireylerin gruba katılım için uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tanıtım Toplantısı/Oryantasyon

- Deney grubuna seçilen üyelerin tamamı ile eş zamanlı olarak çevrimiçi platformda bir araya gelinmiştir.
- Grubun amaçları ve grup kuralları tekrar dile getirilerek bu konuların önemine vurgu yapılmıştır.
- Üyelerin soruları ele alınmıştır.
- Tanıtım toplantısı ile hem üyelerin oturumların nasıl olacağı konusunda fikir elde etmeleri hem de grubun işleyişi ile ilgili bilgileri tekrar ele alarak akıllarındaki soru işaretlerini gidermeye çalışmak amaçlanmıştır.

Birinci Oturum: Tanışma, Programa Giriş ve 4D'nin Tanıtılması

- Grup üyelerinin ve liderin etkinlik yardımıyla tanışması
- Programın genel amacının ve sürecin açıklanması, grup kurallarının belirlenmesi, psikoeğitim programı hakkında bilgi verilmesi
- Grup üyelerinin gruba ilişkin ortak beklenti ve amaçları ile bireysel beklenti ve amaçlarının ele alınması
- Bilişsel davranışçı yaklaşım hakkında üyelerin bilgilendirilmesi ve 4D'nin tanıtılması
- Diğer oturuma kadar yapılması beklenen ev ödevinin üyelere verilmesi
- Oturum hakkında üyelere geri bildirim alınması
- Oturumun özetlenmesi ve sonlandırılması

İkinci Oturum: Otomatik Düşüncelerin Ele Alınması ve Yeniden Çerçeveleme

- Üyelerin duygu durum kontrollerinin yapılması
- Geçen oturumdan bu oturuma kadar olan süreçte üyelerin yaşadıkları önemli olayların ele alınması
- Önceki oturumun özetlenmesi
- Ev ödevi kontrolünün yapılması
- Oturumun gündeminin açıklanması
- Otomatik düşüncelerin neler olduğunun açıklanması ve üyelerin kendi otomatik düşüncelerini fark etmeleri
- Ev ödevinin verilmesi
- Oturum hakkında üyelere geri bildirim alınması
- Oturumun özetlenmesi ve sonlandırılması

Üçüncü Oturum: Akıllı Amaç Belirleme

- Üyelerin duygu durum kontrollerinin yapılması
- Geçen oturumdan bu oturuma kadar olan süreçte üyelerin yaşadıkları önemli olayların ele alınması
- Önceki oturumun özetlenmesi
- Ev ödevi kontrolünün yapılması
- Oturumun gündeminin açıklanması
- Akıllı amaç belirlemenin ne olduğunun ve akıllı amaç belirlemenin nasıl yapılacağına açıklanması
- Üyelerin ilk oturumda belirlemiş oldukları amaçlarının akıllı amaç olup olmadıklarını fark etmelerinin sağlanması
- Üyelere kendi akıllı amaçlarını oluşturmalarında yardımcı olunması
- Ev ödevinin verilmesi
- Oturum hakkında üyelerden geri bildirim alınması
- Oturumun özetlenmesi ve sonlandırılması

Dördüncü Oturum: Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

- Üyelerin duygu durum kontrollerinin yapılması
- Geçen oturumdan bu oturuma kadar olan süreçte üyelerin yaşadıkları önemli olayların ele alınması
- Önceki oturumun özetlenmesi
- Ev ödevi kontrolünün yapılması
- Oturumun gündeminin açıklanması
- Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin ele alınması ve üyelerin kendi faktörlerini fark etmelerine yardımcı olunması
- Ev ödevi verilmesi
- Oturum hakkında üyelerden geri bildirim alınması
- Oturumun özetlenmesi ve sonlandırılması

Beşinci Oturum: Sonlandırma

- Üyelerin duygu durum kontrollerinin yapılması
- Geçen oturumdan bu oturuma kadar olan süreçte üyelerin yaşadıkları önemli olayların ele alınması
- Önceki oturumun özetlenmesi

- Ev ödevi kontrolünün yapılması
- Oturumun gündeminin açıklanması
- Bütün oturumların üyelerle birlikte gözden geçirilerek değerlendirmesinin yapılması
- Oturum hakkında üyelerden geri bildirim alınması
- Oturumun özetlenmesi ve sonlandırılması

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel araştırma yöntemi için olan veri analizinde; deney ve kontrol gruplarından Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği ile toplanan öntest, son test ve izleme testi verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada hesaplanan etki büyüklüğü değerleri Morris (2008)'in önerdiği ön test-son test kontrol gruplu desenden elde edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri ise Cohen (1992)'e göre yorumlanmıştır. Verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Programının (SPSS) 26. versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel analizleri için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır (Field, 2018). Daha yüksek değerler için anlamlılık düzeyi ayrıca belirtilmiştir ($p < .005$, $p < .001$).

Mevcut çalışmanın örneklem büyüklüğü (10 deney, 10 kontrol, toplam 20 kişi), parametrik testlerin örneklem büyüklüğü (15 bir grup ve 15 bir grup olmak üzere toplam en az 30 kişi) kriterlerini karşılamadığından parametrik olmayan testlerin uygun görülmemektedir (Büyüköztürk, 2020; Field, 2018). Bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testlerin kullanımı tercih edilmiştir.

Çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişim gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. İlişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz gruptan elde edilen verilerin birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020).

Psikoeğitim programına katılan deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri (ön test, son test ve izleme testi) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testi, bir gruptan elde edilen üç ya da daha fazla ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Pallant,

2020). Tekrarlı ölçümler arasında çıkan anlamlı farklılığın hangi ölçümlerden kaynaklandığını post-hoc testleri ile saptanmaktadır. Tip 1 hatayı kontrol etmek için post-hoc testi olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İlişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmanın nitel araştırma yöntemi için olan veri analizinde; çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim grubunun grup üyeleri üzerindeki etkisi deney grubundaki üyeler tarafından doldurulan “Süreç Değerlendirme Formu” aracılığıyla elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2021).

İçerik analizi kapsamında nitel araştırma bulgularının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla kodlama kısmında araştırmanın danışmanı tarafından uzman görüşü alınmış, araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile ham veriler arasındaki tutarlılığa farklı zamanlarda bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, denencelerin sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Akademik Motivasyon Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	111.30	24.50	136.30	13.67	134.40	22.13
Kontrol Grubu	117.10	8.61	113.90	13.50	112.00	12.49

Tablo 4.1. incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test, son test, izleme testi puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Bu değerlere göre deney grubunda yer alan katılımcıların akademik motivasyon son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =136.30) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =111.30) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}$ =134.40) ile devam etmektedir. Kontrol grubunun ise akademik motivasyon son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =113.90) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =117.10) daha düşük olduğu görülmektedir. İzleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =112.00) ile bu düşüş devam etmektedir. Bu değerlere bakıldığında programın akademik motivasyon puan ortalamalarını yükselterek istenilen etkiyi verdiği gözlenmektedir.

4.2. Akademik Erteleme Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	56.70	15.30	34.50	10.04	33.60	6.92
Kontrol Grubu	60	14.74	64	15.07	62.50	15.85

Tablo 4.2. incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları ön test, son test, izleme testi puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =34.50) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =56.70) düşük olduğu görülmektedir. Bu düşüş, izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}$ =33.60) ile devam etmektedir. Kontrol grubunun ise akademik erteleme son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =64) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu değişim, izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =62.50) ile benzer devam etmektedir. Bu değerlere bakıldığında programın akademik erteleme puan ortalamalarını azaltarak istenilen etkiyi verdiği gözlenmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın, “Deney grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Akademik Motivasyon	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	10	9.70	97.00	42.00	.61	.545
	Kontrol	10	11.30	113.00			
Son Test	Deney	10	14.30	143.00	12.00	2.88	.004**
	Kontrol	10	6.70	67.00			
İzleme Testi	Deney	10	13.50	135.00	20.00	2.27	.023*
	Kontrol	10	7.50	75.00			

**p<.005, *p<.05

Akademik motivasyonu düşük üniversite öğrencilerinden çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programına katılanlarla böyle bir programa katılmayanların uygulama öncesi, uygulama sonrası akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Uygulama öncesi hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür: $U=42.00$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, her iki grubun ön test puan ortalamalarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, uygulama öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerin akademik motivasyon açısından benzer olduğunu göstermektedir.

5 oturumluk deneysel çalışma sonunda çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim grubuna katılan deney grubu ile bu programa katılmayan kontrol grubunun akademik motivasyon son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur: $U=12.00$, $p<.005$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilgili programa katılan deney grubunun son test puanlarının ilgili programa katılmayan kontrol grubuna göre akademik motivasyon puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, psikoeğitim programının akademik motivasyonu düşük öğrencilerin akademik motivasyonunu arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Oturumların bitiminden itibaren bir ay sonrasında yapılan akademik motivasyon izleme testi puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur: $U=20.00$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psikoeğitim programına katılan deney grubunun izleme testi puanlarının psikoeğitim programına katılmayan kontrol grubuna göre akademik motivasyon puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgunun, çevrimiçi psikoeğitim programının akademik motivasyonun kalıcılığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Akademik motivasyon puanlarına göre deney ve kontrol grubunun ön test ve son test bakımından hesaplanan etki büyüklüğü değeri 1.47'dir. Cohen (1992)'e göre .80'in üzerinde olması etki büyüklüğünün kuvvetli olduğunu göstermektedir. Buna göre, deneysel işlemin etkisinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, Morris (2008)'in önerdiği ön test-son test kontrol gruplu desenden elde edilmiştir. İlgili değer, standart sapma ve ortalama değerlerin kombinasyonu şeklinde elde edilmektedir. Morris (2008)'e göre bu değer etki büyüklüğü değerini daha kesin bir şekilde tahmin etmektedir.

Araştırmanın, “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Puanları İçin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Akademik Motivasyon	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	X^2	df	p
Deney	Ön Test	10	111.30	24.50	1.1	12.20	2	.002**
	Son Test	10	136.30	13.67	2.4			
	İzleme Testi	10	134.40	22.13	2.5			
Kontrol	Ön Test	10	117.10	8.61	2.35	2.51	2	.285
	Son Test	10	113.90	13.50	1.65			
	İzleme Testi	10	112.00	12.49	2.00			

**p<.005

Tablo 4.4. incelendiğinde deney grubunun akademik motivasyon ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($X^2=12.20$, $p<.005$), buna karşı kontrol grubunun akademik motivasyon ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2=2.51$, $p>.05$) bulunmuştur. Deney grubunun ölçümlerinden hangileri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur. Kontrol grubuna ait akademik motivasyon tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılık çıkmadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmamıştır.

Tablo 4.5. Deney Grubunun Akademik Motivasyon Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Akademik Motivasyon	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	10	5.50	55.00	2.81	.005*
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
Ön Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	9	6.00	54.00	2.71	.007*
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	0				
Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	6	4.25	25.50	.20	.838
	Pozitif Sıra	4	7.38	29.50		
	Eşit	0				

*p<.05

Üniversite öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası akademik motivasyonlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir: $z=2.81$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde izleme testi puanları ön test puanlarından ($z=2.71$, $p<.05$) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen psikoeğitim programının öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçları, deneysel uyulamaya katılan deney grubu öğrencilerin akademik motivasyon son test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir: $z=.20$, $p>.05$. Bu sonuç, psikoeğitim programının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde kalıcı etkisinin olduğunu vurgulamaktadır.

4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın, “Deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Akademik Erteleme	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	10	9.90	99.00	44.00	.45	.650
	Kontrol	10	11.10	111.00			
Son Test	Deney	10	6.00	60.00	5.00	3.40	.001**
	Kontrol	10	15.00	150.00			
İzleme Testi	Deney	10	5.80	58.00	3.00	3.55	.000***
	Kontrol	10	15.20	152.00			

*** $p<.001$, ** $p<.005$

Akademik erteleme yüksek üniversite öğrencilerinden çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programına katılanlarla böyle bir programa katılmayanların uygulama öncesi ve uygulama sonrası akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Uygulama öncesi hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür: $U=44.00$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, her iki grubun ön test puan ortalamalarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, uygulama öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerin akademik erteleme açısından benzer olduğunu göstermektedir.

5 oturumluk deneysel çalışma sonunda çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim grubuna katılan deney grubu ile bu programa katılmayan kontrol grubunun akademik erteleme son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur: $U=5.00$, $p<.001$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilgili programa katılan deney grubunun son test puanlarının ilgili programa katılmayan kontrol grubuna göre akademik erteleme puan ortalamalarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, psikoeğitim programının akademik ertelemesi yüksek öğrencilerin akademik ertelemesini düşürmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Oturumların bitiriminden itibaren bir ay sonrasında yapılan akademik erteleme izleme testi puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur: $U=3.00$, $p<.005$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psikoeğitim programına katılan deney grubunun izleme testi puanlarının psikoeğitim programına katılmayan kontrol grubuna göre akademik erteleme puan ortalamalarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, çevrimiçi psikoeğitim programının akademik ertelemenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik erteleme puanlarına göre deney ve kontrol grubunun ön test ve son test bakımından hesaplanan etki büyüklüğü değeri 1.67'dir. Cohen (1992)'e göre .80'in üzerinde olması etki büyüklüğünün kuvvetli olduğunu göstermektedir. Buna göre, deneysel işlemin etkisinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, Morris (2008)'in önerdiği ön test-son test kontrol gruplu desenden elde edilmiştir. İlgili değer, standart sapma ve ortalama değerlerin kombinasyonu şeklinde elde edilmektedir. Morris (2008)'e göre bu değer etki büyüklüğü değerini daha kesin bir şekilde tahmin etmektedir.

Araştırmanın, “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” denencesine ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Erteleme Puanları İçin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Akademik Erteleme	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	X^2	df	p
------	-------------------	---	-----------	----	-----------------	-------	----	---

	Ön Test	10	56.70	15.31	3	15.85	2	.000***
Deney	Son Test	10	34.50	10.04	1.65			
	İzleme Testi	10	33.60	6.92	1.35			
	Ön Test	10	60.00	14.74	1.50	4.67	2	.097
Kontrol	Son Test	10	64.00	15.08	2.45			
	İzleme Testi	10	62.50	15.86	2.05			

***p<.001

Tablo 4.7. incelendiğinde deney grubunun akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($X^2=15.85$, $p<.001$), buna karşı kontrol grubunun akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2=4.67$, $p>.05$) bulunmuştur. Deney grubunun ölçümlerinden hangileri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testin sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Deney Grubunun Akademik Erteleme Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Akademik Motivasyon	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.81	.005*
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	0				
Ön Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.81	.005*
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	0				
Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	3	6.17	18.50	.48	.635
	Pozitif Sıra	6	4.42	26.50		
	Eşit	1				

*p<.05

Üniversite öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası akademik ertelemelerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin akademik erteleme testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir: $z=2.81$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde izleme testi puanları ön test puanlarından ($z=2.81$, $p<.05$) anlamlı düzeyde

yüksektir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen psikoeğitim programının öğrencilerin akademik ertelemelerini azaltmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçları, deneysel uyulamaya katılan deney grubu öğrencilerin akademik erteleme son test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir: $z=.48$, $p>.05$. Bu sonuç, psikoeğitim programının öğrencilerin akademik ertelemeleri üzerinde kalıcı etkisinin olduğunu vurgulamaktadır.

4.5. Psikoeğitim Programı ile İlgili Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Süreç Değerlendirme Formundan elde edilen veriler doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programına ilişkin kişisel değerlendirmelerine yönelik bulgular yer almaktadır. Verilen cevaplara ilişkin ana temalar, kodlar, frekanslar oluşturulmuş ve bu bulgular tablolarda belirtilmiştir. Katılımcılara sayı numarası verilerek doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programına İlişkin Beklentiler, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Psikoeğitim programına ilişkin beklentiler	Akademik motivasyonu arttırmak	3
	Akademik ertelemeyi azaltmak	3
	Akademik başarıyı engelleyen ve destekleyen faktörleri fark etmek	3
	Akademik başarıyı sağlamak	3
	Zaman yönetimini yapabilmek	2

Bu ana temaya ait kodlara bakıldığında programın amacına uygun bir şekilde akademik motivasyon ve akademik erteleme konularıyla programa katıldıkları görülmüştür. Aşağıda bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

“Akademik başarıyı bloklayan, farkında olmadığım alışkanlıklarımı aşmak, kendimi bu konuda daha çok tanımak gibi beklentilerim vardı. Genel itibariyle bir öğrenci olarak derslerimle daha çok ilgilenebilir hale gelmek gibi bir beklentim de vardı.” (K8).

“Programdan beklentim: Ders çalışma, bir şeyler araştırmak ve okumak konularında nasıl verimli olabilirim, nasıl istikrarlı olabilirim sorularına akılcı cevaplar verebilecek bilgiler öğrenmek.” (K9).

Yukarıda görüşü paylaşılan katılımcıların programdan beklentilerinin programın amacıyla uyduğu gözlenmektedir.

“Zaman yönetimimi daha düzenli hale nasıl getirebilirim düşüncesi vardı. Fakat program başladıktan sonra sorunumun bu olmadığını öğrendim.” (K7).

Yukarıda ifadesi paylaşılan katılımcının programa gelme amacının olduğunu ancak program devam ederken asıl sorununun bu amaçta yatmadığını fark ettiği görülmektedir.

Tablo 4.10. Katılımcıları En Çok Etkileyen Oturumlar, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Katılımcıları en çok etkileyen oturumlar	3. oturumdaki akıllı amaçlar	6
	2. oturumdaki düşünce özellikleri	4
	4. oturum öğrenmeyi etkileyen faktörler	1
	3. oturum hikaye oluşturma ısınma etkinliği	1

Yukarıda yer alan ana temaya ilişkin kodlara bakıldığında katılımcıların en çok 3. oturumdan etkilendikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre; akıllı amaçları öğrenerek kendi amaçlarının akıllı amaç olmadığını gördükleri, kendilerine yeni yol haritaları çizdikleri ve akademik anlamda motive oldukları görülmektedir. 2. oturum ve 4. oturum sonrasında da kendileriyle ilgili farkındalık yaşadıkları gözlenmektedir. Bir katılımcı, oturum belirtmekten ziyade oturumda kullanılan Hikaye Oluşturma ısınma etkinliğinden etkilendiğini belirtmektedir. Bunun nedeni olarak da grupça yapıldığı için etkilendiğini söylemektedir. Aşağıda bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmektedir.

“Düşünce özellikleri ve öğrenmenin altında yatan nedenlerin anlatıldığı oturumlardı. Düşünce özellikleri hatalı olan düşünme stillerimi fark etmemi sağladı. Aslında kendime yönelik olumsuz düşüncelerimin harekete geçmemi engellediğinin farkına varmamı sağladı. Aynı şekilde öğrenme sürecinde hayatımda kaygının önemli bir etkiye sahip olduğunu fark ettim. Ve bunun yanı sıra aslında önceden de bildiğim ama pratiğini yapmadığım önemli etkinliklerin de ne kadar faydalı olduğunu bir kez daha iyi anladım.” (K5).

“Beni en çok etkileyen oturum 3. Oturumdu. Akıllı amaçlar beni çok etkiledi. Çünkü birçok yönden kendimi ve amaçlarımı yeniden gözden geçirmemi sağladı. Yanlışlarımı gördüm. Bunlar sayesinde akademik yaşamıma daha umutlu ve sıcak bakıyorum.” (K3).

“Akıllı amaçlar oturumu beni çok etkiledi. Geçmişteki ve ilerideki amaçlarımın büyük çoğunluğunun akıllı amaç olmadığını fark ettim.” (K7).

Tablo 4.11. Katılımcıların En Çok Etkilendikleri Yaşantılar, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Katılımcıların en çok etkilendikleri yaşantılar	Oturumlarda kullanılan videolar	3
	Düşünce özelliklerinin fark edildiği an	3
	Hikaye oluşturma ısınma etkinliği	2
	Veda anı	2
	Psikoeğitim programına başvuru anı	1
	Ev ödevleri	1
	Tüm program	1

Bu ana temaya ilişkin kodlar çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar göz önünde bulundurulduğunda psikoeğitim grubunun üyeler üzerinde hem bilişsel hem de duyuşsal etkileri olduğu gözlenmektedir. Bilişsel olarak katılımcıların farkındalıkları yaşadıkları görülmektedir. Duyuşsal olarak ise umut, sevinç gibi duygular hissettikleri belirlenmektedir. Aşağıda bir katılımcının örnek ifadesine yer verilmiştir.

“Psikoeğitime başvuru yaptığım zaman en etkileyici anım olabilir. Çünkü o an hissettiğim umut ve gelecek adına güzel şeyler düşünmem bende olumlu bir duygu durumu oluşturdu.” (K10).

Katılımcılardan bazısı düşünce özelliklerinin farkına vardıkları zamanı belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak da bazı düşünce hatalarını yaptıklarını ve bunları o oturuma kadar hiç fark etmediklerini dile getirmektedirler. Aşağıdaki örnekte bir katılımcının düşünce özelliklerine yönelik farkındalığı yer almaktadır.

“Düşünce özelliklerini ele aldığımız oturumda mükemmelliyetçiliğin cümlelerime yansıyacak kadar hayatımı işgal ettiğini fark ettiğim andı. Hem farkında olmanın mutluluğunu hem de problemin bu kadar büyük olmasının hüznünü hissetmişim.” (K2).

Katılımcıların bir kısmı son oturumdaki süreçten etkilendiklerini belirtmektedirler. Duygu ve düşüncelerin grupça paylaşımı, grupça ilerleme kaydedildiğinin görülmesi katılımcıları olumlu yönde etkilediği gözlenmektedir. Genelde grupla psikolojik danışmanın son oturumunda yaşanan ayrılığın getirdiği hüznün yaşanmıştır. Psikoeğitim grubunun da benzer etkiyi gösterdiği ve üyeler üzerinde duygusal etkiler uyandırdığı gözlenmektedir. Bunun nedeni olarak da grub sürecinin verimli geçmesi ve üyeler arasında olumlu etkileşimin oluşması örnek gösterilebilir (Kağnıcı, 2018b; Schneider Corey ve diğ., 2016). Aşağıda bazı katılımcıların son oturuma yönelik ifadeleri yer almaktadır.

“Son oturumda herkesin süreç hakkında duygu ve düşüncelerini paylaştığı an olabilir. Yaşadığımız sorunları birlikte paylaşmamız, grup liderinin destekleri, herkesin aynı

şekilde olmasa da ilerleme kaydetmiş olması ve bunlar hakkında konuşmamız sürecin etkililiğini tekrardan gösterdi. Bu süreç içerisinde olduğum için mutlu oldum.” (K6).

“Beni en çok etkileyen olay veda ettiğimiz andı. Çünkü beni olumlu yönde etkileyen bir psikoeğitim oldu, birçok şey kazandırdı bana. Tecrübeleri paylaşmak, konuşmak güzeldi. Ayrılmak zor geldi.” (K3).

Tablo 4.12. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programına İlişkin Öneriler, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Programa ilişkin öneriler	Üye sayısının azaltılması	4
	Oturum sayısının artırılması	2
	Oturum süresinin artırılması	1

Katılımcıların cevaplarına bakıldığında psikoeğitim programı tekrarlandığı durumda üye sayısının daha az, oturum sayısının ve oturum süresinin daha çok olmasının önerildiği görülmektedir. Böylelikle daha çok söz hakkı alarak kendi duygu ve düşüncelerini daha çok açabileceklerini belirtmişlerdir. Üyelerin farkındalık elde etme hissinden tatmin olmaları, birbirlerine karşı güven oluşturmaları ve bu sürecin içinde daha çok bulunmak istemeleri bu durumu etkileyen nedenler arasında sayılabilir. Bu sonucuna hem verdikleri cevaplarla hem de grup liderinin gözlemleriyle ulaşılmaktadır. Aşağıda örnek ifadeler yer almaktadır.

“Benim önerim grup üye sayısının daha az olması. Bence ne kadar kompakt olursa kişilere düşen söz hakkı artacaktır. Ekstradan az kişili bir ortamda kişiler düşündüklerini daha rahat söyleyebilecektir.” (K7).

“Belki biraz daha uzun yapılabilir. Yani oturum süresi değil ama oturum sayısı olarak. Gerçi bu hali bile gayet iyiydi.” (K5).

Tablo 4.13. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programın Amacına İlişkin Doğrudan Kazanımlar, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Kazanımlar	Programın amacına ilişkin doğrudan kazanımlar	Akademik motivasyonu ve akademik ertelemeyi etkileyen etmenleri fark etmek	7
		Akademik motivasyon elde etmek	5
		Akademik ertelemeyi azaltarak harekete geçmek	6

Verilen cevaplara bakıldığında katılımcılar akademik motivasyonlarını ve akademik erteleme davranışlarını etkileyen nedenlerin farkına vardıklarını, akademik motivasyonlarının arttığını ve akademik erteleme davranışlarının azaldığını belirtmektedirler.

Bu cevaplar göz önünde bulundurulduğunda psikoeğitim programının hedeflediği amaca ulaştığı söylenebilir.

Psikoeğitim programları, doğası gereği genelde bilişsel içerikli olup bilgi vermeyi amaçlarlar. Bilgi verme yoluyla doğru bilinen yanlışların, sorunun asıl kaynağının ne olduğunun, nelerin düzeltilmesi ve nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin farkına varılması amaçlanmaktadır. Çünkü bilgi yoluyla farkındalık sağlanır ve bu farkındalık sayesinde değişim gerçekleşir. Birey farkında olmadığı bir durumu değiştirmeyi de düşünmeyecektir (Schneider Corey ve diğ., 2016). Bu psikoeğitim programında da verilen cevaplara bakılarak bu amaçların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Katılımcılar verdikleri cevaplarda sorunlarının nedenlerinin farkına vardıklarını ifade etmektedirler. Akıllı amaçları öğrenmelerinin, ders çalışmaya etki eden faktörleri tanımalarının, yanlış ve olumsuz düşüncelerini fark etmelerinin de bu duruma oldukça katkısı olduğunu belirtmektedirler. Bu farkındalıklar da akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışları üzerinde olumlu anlamda etkileri olduğu gözlenmektedir. Çünkü farkındalık sayesinde neyi yanlış yaptıklarını, neyi değiştirmeleri ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiği bilincine varmışlardır. Aşağıda bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmektedir.

“Başlamak için motive olmayı beklerdim. Şimdi ise, artık istemesem bile önce davranışı gerçekleştiriyorum. Çünkü motive olmak için beklemenin hiçbir faydası olmadığını fark ettim. Bunun yerine harekete geçmek ise birçok yönden daha avantajlı oldu benim için. Bunun dışında felaketleştirme ve mışlı cümle kurma gibi özelliklerim vardı. Şu an bu konuda daha çok özen gösteriyor ve daha az kullanıyorum.” (K5).

Aynı mutluluk gibi motivasyonda da gelgitler vardır. Nasıl ki her zaman mutlu olmamız imkansızsa çalışma motivasyonumuzun da her zaman yüksek seviyelerde olması mümkün değildir. Ancak işe başlayarak bu dezavantaj ortadan kaldırılabilir. Oturumlarda, akademik motivasyon sarkaç etkisine benzetilerek metafor üzerinden bu konuya dikkat çekilmiştir. Yukarıda verilen ifadeden de anlaşıldığı gibi oturumlarda kullanılan bu metafor katılımcı tarafından kanıksanarak akademik yaşamına uyguladığı görülmektedir. Aynı zamanda düşünce özelliklerini öğrenmek de katılımcı için önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcının ifadesinde akademik erteleme ile akademik motivasyonun sıkı ilişkisi göze çarpmaktadır.

“Umutsuz bakıyordum akademik hayatıma. Fakat şu an daha umutluyum. Bu derslerime yansıdı, ilk döneme göre daha iyiyim. Bu süreçte öğrendiklerim duygu ve davranışlarıma yansıyor. Kendimi daha iyi kontrol ve temkin edebiliyorum.” (K3).

Yukarıda verilen cevaba bakılarak katılımcının öğrendiği bilgilerin yani bilişlerinin duygu ve davranışları üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum psikoeğitim programında durum, düşünce, duygu ve davranış etkileşiminde verilmek istenen mesajın katılımcı tarafından anlaşıldığı görülmektedir. Derslerine çalışarak davranışsal, akademik yaşama umutlu bakarak ve kendini daha iyi hissederek duyuşsal boyutta kazanımlar elde ettiği gözlenmektedir.

“Hem kendime hem de etrafımdakilere çok faydası oldu öncelikle bunu belirtmek istiyorum. Şu an bir program yaparken süreç odaklı değil bireysel olmasına ve gerçekçi olmasına dikkat ediyorum. Bu da programımı hiç sıkılmadan ve düzenli yapmamı sağlıyor. Tam bu aşamada aslında doğru planlama yaparsam motivasyona bile gerek kalmadığını fark ediyorum. Çünkü zaten tüm bu süreç bir motivasyonun meyvesi. Hiç motivasyonumun olmadığını düşünmek kendime haksızlıkmış. Çünkü bu programa katılmamın bile aslında ders çalışmaya ne kadar istekli olduğumun bir kanıtı olduğunu fark ettim ve şu an ciddi iyi hissediyorum.” (K1).

Katılımcının program yaparken bireyselliğe ve gerçekçiliğine dikkat etmesi oturumlarda ele alınan akıllı amaçlar bölümünden elde ettiği kazanımlardır. Akademik ertelemeye başvurmayıp oluşturduğu programı uyguladığında akademik motivasyonunun da kendiliğinden oluştuğunu belirtmektedir. Son oturumda lider tarafından grup üyelerine verilen dönütlerde, programa katılmalarının bile akademik motivasyonlarının olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Bu dönütün üye üzerinde etkisi olduğu açıkça görülmektedir.

“Yaşadığım sorunlara karşı daha objektif bir bakış kazandım. Nerelerde hata yaptığımı ve neleri yanlış düşündüğümü görmüş oldum. Sürecin başında daha bilinçsizdim.” (K10).

“Ders çalışırken daha konsantre oluyorum. Acele etmiyorum ve derse ara vermeye daha çok özen gösteriyorum.” (K7).

“Sürece ilk başladığımda hiçbir şey yapamaz durumdaydım. Bir boşluk halindeydim. Öğrendiğimiz tekniklerle çalışmalarımı düzene kattım, akıllı amaçlar edindim. Sorumluluklarımı da yerine getirdikçe kendimi daha iyi hissetmeye başladım.” (K6).

“Yanlış ve olumsuz düşüncelerimin farkına vardım. Neyi yanlış yaptığımı, nasıl bir yol izlemem gerektiğini fark ettim.” (K4).

“Belli açılardan kendimi görme fırsatını buldum ve bu sayede farkında olmadığım ama akademik motivasyonumu kötü etkileyen belli unsurları fark ettim. Bunlar hakkında artık bilinçli olarak karar alma şansım var.” (K8).

Yukarıda yer alan ifadelerden de görüleceği üzere programın katılımcılarda farklı bakış açısı kazandırdığı, sorunlarının asıl nedenlerini gördükleri, ders çalışma biçimlerini fark edip bunu düzenledikleri, öğrenilen bilgilerle akademik erteleme davranışına başvurmayıp harekete geçtikleri, akıllı amaçlar edindikleri, nerelerde yanlış yaptıklarını ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini öğrendikleri gözlenmektedir. Bu değişimler de onlarda olumlu duygular uyandırdığı görülmektedir.

Tablo 4.14. Oturumların İçeriğine İlişkin Doğrudan Kazanımlar, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Kazanımlar	Oturumların içeriğine ilişkin doğrudan kazanımlar	Akıllı amaçlar edinebilmek	6
		Düşünce özelliklerini belirleyebilmek	5
		Düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki ilişkiyi fark edebilmek	2
		Öğrenmeyi etkileyen faktörleri öğrenmek	2
		Davranışsal kontrat yapabilmek	1

Oturumlarda yer alan düşünce özellikleri, akıllı amaçlar, öğrenmeyi etkileyen faktörler gibi psikoeğitim programında yer alan bilgilerin katılımcılar tarafından kazanıldığı söylenebilir. Bir katılımcı, kazanımları edinmesinde ev ödevlerinin de etken olduğunu belirtmiştir. Kodlara bakıldığında üyelerin programdan fayda sağladıkları ve programın üyeler üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmektedir.

“...Davranış ve duyguların bir düşünce ardından geldiğini anladım. Değiştirebilme kabiliyetim olan kilit noktanın düşünceler olduğunu öğrendim.” (K2).

Yukarıda yer alan ifade bilişsel davranışçı yaklaşımın doğasını yansıtmaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşımın anlaşıldığı ve katılımcıda olumlu etki oluşturduğu gözlenmektedir.

“...Kaygı eksikliğim olduğunu net bir şekilde kabul ettim. Geri dönüşü olmayan bir kabullenişti bu. Umarım bu farkındalığı olumlu ve etkili bir şekilde kullanabilirim.” (K8).

Yukarıdaki ifadeye bakıldığında, oturumlarda yer verilen öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bu katılımcıda olumlu bir etki bıraktığı gözlenmektedir. Çünkü ilgili oturumda

kaygıya da değinilmiştir. Katılımcının bu yolla kendindeki bir özelliği fark ettiği gözlenmektedir.

Tablo 4.15. Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programına İlişkin Dolaylı Kazanımlar, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
		Sorunlarının nedenlerini fark etmek	8
Kazanımlar	Psikoeğitim programına ilişkin dolaylı kazanımlar	Sorunlarla baş etme yöntemlerini öğrenmek	10
		Kendini ifade etme becerilerini geliştirmek	4
		Yalnız olmadığını görmek (Evrensellik)	3

Katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle psikoeğitimin temel amaçlarından olan yeni bilgiler edinme yoluyla sorunlarının farkına vardıkları ve sorunlarıyla baş etme becerilerini öğrendikleri gözlenmektedir. Psikoeğitim grup halinde gerçekleştirildiği için kişilerarası ilişkiler ve evrensellik gibi boyutlarda da katılımcılara yarar sağladığı gözlenmiştir.

“Kendimi akademik anlamda yeniden keşfettim diyebilirim. Birçok yönümü gördüm; eksikliklerimi, yanlışlarımı, yapmamam veya yapmam gereken şeyleri.” (K3).

“Her hafta görmüş olduğumuz konular etrafında konuşmak hem sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmamı hem de nasıl çözebilirim buna ilişkin gerekli adımları öğrenmemi sağladı.” (K5).

“Güzel bir süreçti. Beklentilerimin üstünde bir verim aldım. Grup içerisindeki paylaşımlarda yalnız olmadığım fark ettim ve bu daha iyi hissetmemi sağladı. Öğrendiğimiz bilgiler ve uygulamalarla sorunlarımın üstesinden büyük bir oranda gelebildim.” (K6).

“Her oturumda farklı bir farkındalık edindiğim verimli bir süreç yaşadım. Düşüncelerimizi paylaştık buna göre yeni bilgiler edindik. Durumumuzu bu bilgiler ışığında şekillendirip verim almaya çalıştığımız bir süreç yaşadık.” (K4).

“İsteklerimin dahi bir mantık üzerine ve gerçekçi olması gerektiği başta olmak üzere, kendimi tanımam gerektiği ve nasıl başlamam gerektiği bu süreçte öğrendiğim ilk şeylerdendi. Daha sonra duygularımın bile bilinçaltımda ve davranışlarımda dahi ne kadar büyük etkileri olduğunu fark ettim. Beni en çok etkileyen şey ise kendimin farkına varışım ve bu yolda gerçekçi olmam gerektiğini anlamamdı.” (K1).

Yukarıda verilen örneklerde programın katılımcılar üzerinde farkındalık yarattığı sonucuna varılmaktadır. Ayrıca oturumlarda ele alınan akıllı amaçlar ve 4D’nin de etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. Katılımcıların Grup Liderine İlişkin Görüşleri, Kodlar ve Frekanslar

Ana Tema	Kodlar	Frekanslar (f)
Grup liderine ilişkin görüşler	İlgili	9
	Farkındalığı destekleyen	8
	İyi bir dinleyici	7
	Yargılamayan biri	3

Verilen cevaplara bakıldığında; grup liderinin bilgileri açık ve anlaşılır bir biçimde vermesi, düşünmeyi ve farkındalığı destekleyici olması, ilgili olması, iyi bir dinleyici olması, yargılamayan birisi olması katılımcılar için önemli olup gelişimlerini olumlu anlamda etkilediği gözlenmektedir. Aşağıda katılımcıların bu konudaki örnek ifadelerine yer verilmiştir.

“Çok iyi bir liderdi. Asla yargılamayan, iyi dinleyen ve düşünmeye teşvik eden bir liderdi.” (K2).

“Grup liderimiz çok iyiydi. Bizleri çok güzel dinledi, dinlediği her halinden anlaşılıyordu. Psikoeğitim için bence çok önemli bir detay. Bizimle bilgileri her yönüyle ve çok güzel paylaştı. Kafamda soru işareti kalmadı hiç. Son olarak çok ilgiliydi.” (K3).

“Süreci etkili bir şekilde yöneterek düşüncelerimize, fikirlerimize önem verip olumlu yönde ilerlememize rehberlik etti.” (K4).

“Çok samimi, içten ve anlayışlı bir insandı. Süreç boyunca gösterdiği anlayış, güler yüz için bir kez daha teşekkür ederim. Dikkatli bir dinleyici olması benim için oldukça önemliydi.” (K5).

“Grup liderimiz çok ilgili ve bizi destekleyiciydi. Hem oturumlarda bizi etkin bir şekilde dinleyip, sorularıyla kendi farkındalığımızı oluşturması, hem de oturum sonlarında da verdiği bilgileri uygulayabilmemiz için, aklımızda bir soru işareti kalmayacak şekilde destek olması çok güzeldi. Süreci de çok güzel yönetti. Her şey için teşekkürler.” (K6).

Süreç Değerlendirme Formunda yer alan sorulara verilen tüm cevaplar göz önünde bulundurulduğunda; deney grubunda yer alan üyelerin çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programından verim aldıkları, akademik motivasyon ve akademik ertelemelerini etkileyen faktörleri fark ettikleri, akademik motivasyonlarının arttığı ve akademik erteleme davranışlarının ise azaldığı görülmektedir. Böylece programdan elde edilen nicel bulgular, nitel bulgularla desteklenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmacı tarafından bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik ertelemeleri üzerindeki etkileri ile ilgili ortaya çıkan bulgular, konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar ve kuramsal açıklamalar kapsamında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular, deney grubundaki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon son test ve izleme testi puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve izleme testi puanları, deney grubunun lehine anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Bu elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki katılımcıların akademik motivasyonlarını arttırmada kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde etkili olduğunu ve akademik motivasyon puanlarındaki bu artışın programa bağlı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını anlamlı düzeyde arttırdığı ve bu artışın uzun süreli olarak devam ettiği görülmektedir.

Akademik motivasyon üzerindeki etkileri araştırılan deneysel çalışmalar alan yazında sınırlı sayıda olsa da elde edilen sonuçların ilgili literatür ile örtüştüğü saptanmıştır. Literatürde yer alan deneysel çalışmalar, uyguladıkları grup müdahaleleri ile katılımcıların akademik motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğunu orta koymuşlardır (Aghamohammadian Shaarbaf ve diğ., 2015; Lavasani ve diğ., 2011; Nawa ve Yamagishi, 2021). Bu çalışmalardan Nawa ve Yamagishi (2021) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinden 2 hafta boyunca çevrimiçi şükran günlükleri yazmalarını istemişlerdir. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik motivasyonlarında artış olduğunu, kontrol grubunda ise herhangi bir ilerleme olmadığını gözlemlemişlerdir. Aghamohammadian Shaarbaf ve diğ. (2015) gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada bilişsel davranışçı grup programının öğrencilerin başarı motivasyonlarını arttırdığını bulmuşlardır. Lavasani ve diğ. (2011)

yaptıkları çalışmada öz düzenleme öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan grup müdahale programının deney grubundaki üyelerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olduğu yukarıda yer alan araştırmaların bulguları tarafından da desteklenmektedir.

Bu çalışmada yer alan psikoeğitim programının bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olması programın akademik motivasyon üzerinde etkili çıkmasında etken olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programları bilişsel ve davranışçı müdahale yöntemlerini kullanarak işlevsel olmayan düşünce ve davranışları düzeltmeyi ve bunları işlevsel olanlarıyla değiştirmeyi amaçlar (Kaynak ve Terzi, 2019). Akademik motivasyona neden olan faktörlerden olan akılcı olmayan inançlar (Ellis, 1963) ve düşük öz yeterlik algısı (Bandura, 1989a; Boekaerts, 2003) bilişsel davranışçı yaklaşımda bilişlere müdahale yöntemi ile ele alınabilecek konulardandır. Akademik motivasyona neden olan diğer bir faktör olan öz düzenleme (Keller, 2010) de bilişsel davranışçı yaklaşım kapsamında davranışsal müdahaleler ile ele alınabilecek sorunlardan biridir. Görüldüğü üzere akademik motivasyonla ilgili işlevsel olmayan biliş ve davranışlar bilişsel davranışçı yaklaşım ile ele almak için oldukça uygundur. Ayrıca bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerde bireyin kendisine yetebilmesi için öğreticilik yönüne de yer verilir. Dolayısıyla bilişsel davranışçı yaklaşımda danışan kendi sorunlarının içinde kıvranıp duran bir kurban değil, bu sorunları değiştirebilecek güçte olan bir aktör olarak görülür (Türkçapar, 2017). Bu nedenle kısa süreli programlarda da etkili sonuçlar alabilmek için oldukça uygundur (Kaynak ve Terzi, 2019). Literatürde yer alan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahale programının da bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı bir biçimde akademik motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Aghamohammadian Shaarbağ ve diğ. (2015) gerçekleştirdikleri grup tedavi programını bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geliştirilen grup tedavi programının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

5 oturum boyunca ele alınan konuların, etkinliklerin ve ev ödevlerinin akademik motivasyonla uygun kuramsal alt yapıya sahip olmaları, programın akademik motivasyon üzerinde etkili çıkmasında etken olabileceği söylenebilir. Örneğin 4. oturumda öğrenmeyi etkileyen faktörlere yer verilmiştir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler ele alınarak üyelerin yanlış veya eksik bilgileri yerine doğru ve tam bilgilere ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu ele alınan faktörlerden öz yeterlik (Bayar, 2021), öz denetim (Argün, 2021; Magdová ve diğ., 2021), boş

zaman yönetimi (Aburayash, 2021), öğrenme ortamı (Cayubit, 2021), egzersiz yapma (Zaccoletti ve diğ., 2020) gibi faktörler akademik motivasyonla ilişkili kavramlardır. Üyelerin ilgili kavramlarla olan ilişkilerine etki edildiğinde akademik motivasyonlarının da etkileneceği düşünülmüştür. Bu nedenle öğrenmeyi etkileyen faktörlerin ele alınması gibi 5 oturumda yer alan bütün içerikler, programın akademik motivasyon üzerinde etkili olmasını açıklayabilmektedir.

5.2. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışma sonucunda elde edilen nicel bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan psikoeğitim programı sonrasında deney grubundaki üniversite öğrencilerinin akademik erteleme son test ve izleme testi puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermektedir. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve izleme testi puanları bakımından deney grubunun lehine anlamlı olarak düştüğü bulunmuştur. Bu elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki üyelerin akademik erteleme puanlarını azalttığını ve bu azalmanın programa bağlı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla geliştirilip uygulanan çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olarak devam ettiği söylenebilmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. İlgili literatürde yer alan grup programları sonucunda deney grubundaki üyelerin akademik erteleme puanlarında azalma olduğu ortaya konulmuştur (Berber Çelik ve Odacı, 2018; Binder, 2000; Gagnon ve diğ., 2019; Kağan, 2020; Kaya ve Odacı, 2019; Kutlesa, 1998b; Rozental ve Carlbring, 2013; Toker ve Avcı, 2015; Uzun Ozer ve diğ., 2013). Kaya ve Odacı (2019) birey merkezli yaklaşıma dayalı 8 oturumluk psikoeğitim programı gerçekleştirmişlerdir. Akademik erteleme davranışı gösteren 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 bireyle çalışmayı yürütmüşlerdir. Psikoeğitim programı sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarında düşüş olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında ise herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kağan (2020) üniversite öğrencilerine yönelik akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı 8 oturumluk akademik erteleme programı oluşturmuştur. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır. Program sonunda akademik erteleme, bilişsel çarpıtmalar ve zaman yönetimi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık elde

etmiştir. Uzun Ozer ve diğ. (2013) 10 öğrenci (5 kız, 5 erkek) ile 5 haftalık akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı gerçekleştirmişlerdir. Oturumlar sırasında katılımcılar akılcı olmayan düşüncelerini ve erteleme eğilimlerine neden olan bilişsel çarpıtmalarını fark etmişlerdir. Friedman testi sonucunda geliştirilen programın öğrencilerin akademik erteleme puanlarını önemli ölçüde düşürdüğünü ve bu etkinin uzun süreli devam ettiğini belirlemişlerdir. Binder (2000) 6 haftalık grup müdahale programı hazırlamıştır. Hazırlamış olduğu programın akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Gagnon ve diğ. (2019) üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini azaltmak için internet tabanlı kabul ve kararlılık terapisine dayalı 8 modüllük müdahale çalışması gerçekleştirmişlerdir. Örneklem grubu 36 üniversite öğrencisidir. Analiz sonuçlarına göre uygulanan müdahale yönteminin öğrencilerdeki akademik ertelemeyi azaltmakta etkili olduğu görülmüştür. Rozental ve diğ. (2018) üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programı geliştirmişlerdir. Müdahale programını hem internet yoluyla kendi kendine yardım şeklinde hem de yüz yüze yolla grup çalışması şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre her iki müdahale yönteminin de öğrencilerin akademik ertelemelerini azaltmada etkili olduğunu bulmuşlardır. Ossebaard ve diğ. (2006) geliştirdikleri grup müdahale programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azalttığını gözlemlemişlerdir. Rozental ve diğ. (2015) çevrimiçi ortamda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir grup müdahale programı geliştirmişlerdir. Bu program sonunda katılımcıların erteleme davranışlarında azalma olduğunu gözlemlemişlerdir. Berber Çelik (2014) üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini azaltmak amacıyla 10 oturumluk gerçeklik terapisine dayalı psikoeğitim programı geliştirmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilgili programın öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını azalttığını belirlemiştir. Toker (2014) geliştirdiği bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup çalışmasının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 13 deney ve 13 kontrol grubunda olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Analiz sonuçlarına göre bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahale programının deney grubundaki üniversite öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik erteleme davranışlarını azalttığını ve bunun uzun süreli devam ettiğini saptamıştır. Düşmez (2013) akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirdiği eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 12 deney ve 12 kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenci ile 9 oturumluk deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun lehine akademik erteleme puanlarında önemli ölçüde bir azalma olduğunu gözlemlemiştir. Kutlesa (1998b) 8

üye ile gerçekleştirmiş olduğu 5 oturumluk müdahale programının üyelerin akademik ertelemeleri bakımından bilişsel, davranışsal ve duygusal değişimleri olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan bu araştırmaların bulgularından hareketle değişik yaklaşımlarla geliştirilip uygulanan grup müdahale programlarının akademik erteleme davranışını azaltma yönünde etkili oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada yer alan psikoeğitim programının bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olması akademik erteleme üzerinde sonuçların etkili olmasında etken olabileceği düşünülmüştür. Çünkü bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı oluşturulan programlar bilişsel ve davranışsal müdahale yöntemlerini kullanarak işlevsel olmayan düşünce ve davranışları düzelterek yerlerine işlevsel olanları getirmeyi amaçlar (Kaynak ve Terzi, 2019). Akademik ertelemeye neden olan faktörlerden olan akılcı olmayan inançlar (Ellis ve Knaus, 1977; Knaus, 2010), düşük öz yeterlik algısı (Klassen ve diğ., 2008; Knaus, 2002), başarısızlık korkusu (Burka ve Yuen, 2008), mükemmeliyetçilik (Burka ve Yuen, 2008) gibi bilişsel olarak işlevsiz düşünceler ile öz düzenleme gibi davranışsal olarak işlevsiz davranışlar bilişsel davranışçı yaklaşım ile ele alınarak bunları işlevsel olan düşünce ve davranışlarla değiştirmek için oldukça elverişlidirler. Böylelikle akademik ertelemeye neden olan faktörler bilişsel davranışçı yaklaşım ile ele alınarak akademik erteleme ile başa çıkılabilmektedir. Literatürde yer alan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahale programlarının da bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde akademik erteleme üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Toker (2014) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etki edebilmesi amacıyla bilişsel davranışçı kurama dayalı psikoeğitim programı geliştirmiştir. Program sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarının azaldığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği görülmüştür. Rozental ve diğ. (2018) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programını gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre gerçekleştirilen program, öğrencilerin akademik ertelemelerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmalara bakıldığında grup müdahale programlarının bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı yapıldığı ve sonuçların etkili çıktığı görülmektedir. Bu çalışmalarla tutarlı bir biçimde bu araştırmanın da etkili olduğu gözlenmiştir.

Oturumlarda ele alınan konular kuramsal olarak akademik ertelemeye oldukça uygun olduğu için programın etkili çıkmasında etken olabileceği düşünülmüştür. 2. oturumda bilişsel çarpıtmalar ele alınmıştır. Katılımcıların bilişsel çarpıtmalarını fark edip bunları yeniden çerçevelendirmeleri sağlanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ele alındığında akademik ertelemeye

neden olan kavramlar da ele alınabilmektedir. Örneğin akademik ertelemeye neden olan kavramlardan mükemmeliyetçilik (Belgin, 2019; Kocalar, 2019; Odacı ve Kaya, 2019) ile bilişsel çarpıtma olan hep ya da hiç tarzı düşünme arasında yakın bir ilişki vardır (Burka ve Yuen, 2008). Hep ya da hiç tarzı düşünme biçimini fark eden bir üye mükemmeliyetçiliğini de fark ederek akademik ertelemeye neden olan bu kavramlara yönelik düşüncelerini değiştirerek akademik erteleme de azalmış olabilir. Buna benzer bir çalışmaya literatürde rastlanmaktadır. Uzun Ozer ve diğ. (2013) geliştirdikleri akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı grup tedavi programı kapsamında, deney grubundaki katılımcılar akılcı olmayan düşüncelerini ve erteleme eğilimlerine neden olan bilişsel çarpıtmalarını fark etmişlerdir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik erteleme puanlarını önemli ölçüde düşüğü ve bu etkinin uzun süreli devam ettiği belirlenmiştir. Oturumlarda bilişsel çarpıtmaları ele alan bir grup müdahale programının etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma kapsamında geliştirilen programda bilişsel çarpıtmalara yer verilmesi programın akademik erteleme üzerinde etkili çıkmasında etken olabildiği söylenebilir. 3. oturumda akıllı amaçlar ele alınarak üyelerin 1. oturumda belirlemiş oldukları amaçlarını gözden geçirerek bunları akıllı birer amaç haline getirmeleri sağlanmıştır. Örneğin amaçların soyut ve genel olmaması bunun yerine somut ve kişiye özgü olması akıllı amaçların özelliklerinden birisidir. Bilişsel davranışçı yaklaşımda da amaç oluşturmak önemlidir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı oturumların başarılı olabilmesi için ele alınacak sorunun sınırı çizilerek amaçlar belirlenir (Türkçapar, 2017). Böylelikle akıllı amaçların ele alınması programın etkililiği açısından oldukça katkı sağlamış olabilir. 4. oturumda öğrenmeyi etkileyen faktörlere yer verilmiştir. Bu faktörler ele alınarak katılımcıların eksik bilgileri giderilerek doğru bilgilere ulaşmaları sağlanmıştır. Öz yeterlik (Akabay ve Gizir, 2010; Kaplan, 2017; Klassen ve diğ., 2008), zamanı verimli kullanmak (Limone ve diğ., 2020; Mişe, 2019; Unda-López ve diğ., 2022), stres (Mişe, 2019; Unda-López ve diğ., 2022), ders çalışma alışkanlıklarıyla vs. ilişkili öz düzenleme (Limone ve diğ., 2020; Unda-López ve diğ., 2022; Uzun ve diğ., 2020), başarısızlık korkularıyla vs. ilişkili geçmiş yaşantılar (Nurlu, 2019) gibi ele alınan faktörlerin yapılan çalışmalar sonucunda akademik ertelemeye ilişkili oldukları bulunmuştur. Akademik ertelemeye ilişkili faktörlere etki edildiğinde akademik erteleme davranışının da etkilenebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle oturumlarda yer verilen içerikler programın etkililiği üzerinde etken olduğu düşünülmektedir.

5.3. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada grup uygulamalarının öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışlarına etkisindeki içeriği araştırmak amacıyla son oturumdan bir hafta sonra

toplam 12 sorunun yer aldığı Süreç Değerlendirme Formuna ilişkin nitel bulgular aşağıda tartışılarak yorumlanmıştır.

Nitel bulgulara bakıldığında deney grubunda yer alan üyelerin akademik motivasyonlarını arttırmak ve akademik erteleme davranışlarını azaltmak beklentisi ile geldikleri görülmektedir. Program sonucunda elde ettikleri kazanımlara bakıldığında da akademik motivasyonlarının arttıkları ve akademik erteleme davranışlarının azalarak harekete geçtikleri görülmektedir. Nicel verilerine göre deney grubundaki katılımcıların akademik motivasyon puanlarının yükselmesini ve akademik erteleme puanlarının düşmesini araştırmanın nitel verilerinin de desteklediği ve çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının etkili çıkarak amacına ulaştığı yorumu yapılabilir. Üyelerin bu gelişimleri sonucunda akademik yaşama daha umutlu baktıkları ve kendilerini olumlu anlamda daha iyi hissettikleri gözlenmektedir. Akademik motivasyonlarının artmasında ve akademik erteleme davranışlarının azalmasında üyelerin cevaplarına göre sorunlarının nedenlerini fark etmeleri, bu sorunlarla nasıl baş edeceklerini öğrenmeleri gibi kazanımlar da etkili olmuştur. Psikoeğitim programının doğası gereği öğreticilik rolü bulunmaktadır. Bilgi verme yoluyla bireyin sorunlarını tanıması ve bunlar ile nasıl baş edebileceği öğretilir (Sonay Güçray ve diğ., 2009). Psikoeğitimin bu katkısı ile üyelerin ilgili kazanımları tutarlılık göstermektedir. Üyelerin kazanımlarında oturumlarda ele alınan konuların da etkisi bulunmaktadır. Üyelerin verdikleri cevaplara bakılarak oturumlarda yer alan konulardan çok etkilendikleri ve artık akıllı amaçlar edinebildikleri, düşünce özelliklerini belirleyebildikleri, düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişkiyi kavrayabildikleri, öğrenmeyi etkileyen faktörleri öğrenebildikleri gözlenmektedir. Bu kazanımlar ile oturumlarda ele alınan konular tutarlılık göstermektedir. Bu kazanımların ortaya çıkmasında liderin özellikleri de etkili olabilmektedir. Çünkü ilgili, farkındalığı destekleyen, yargılamayan, dikkatli dinleyen bir lider grup üyelerinin gelişimlerini daha ileri taşıyabilmektedir (Schneider Corey ve diğ., 2016). Bu durum deney grubundaki üyelerin cevaplarıyla da örtüşmektedir. Grup liderinin grup sürecini etkili bir şekilde yönetmesi nedeniyle de ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Deney grubundaki üyelerin Süreç Değerlendirme Formundaki sorulara verdikleri cevaplardan hareketle genel olarak grup sürecinden yararlandıkları söylenebilir. Nitel verilere bakılarak deneysel işlemin öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırarak akademik ertelemelerini azalttığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

5.4. Çevrimiçi Psikoeğitim Programının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde akademik motivasyon ve akademik ertelemeye ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte tartışılarak yorumlanmıştır.

COVID-19 salgın sürecinde, çeşitli kısıtlamaların yaşandığı bu dönemde, bu tarz bir eğitimin yapılmasının katılımcılara oldukça yarar sağladığı ve sonuçların etkili çıkmasında önemli bir faktör olduğu düşünülmüştür. Bilindiği gibi lisans öğrenimine devam eden öğrenciler akademik motivasyon ve akademik erteleme gibi akademik konularda sıklıkla sorunlar yaşamaktadırlar (Schweitzer, 1996; Topkaya ve Meydan, 2013). Özellikle pandemi sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonu (Camacho ve diğ., 2021; Kitova ve Troshkin, 2020; Şen ve Kızılcıoğlu, 2020; Zaccoletti ve diğ., 2020) ve akademik ertelemeleri (Melgaard ve diğ., 2022) olumsuz etkilenmiştir. Bireyin içinde bulunduğu yaşam alanları birbirleriyle ilişkili olduğu için akademik konuda yaşanan bu olumsuzluklarda sosyal etkileşimin azalmasının etkisi olduğu düşünülmektedir (Donat ve diğ., 2019). COVID-19 nedeniyle ortaya çıkan kısıtlamalar sosyal etkileşimi azaltmış, arkadaş ve öğretmen gibi öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik ertelemeleri üzerinde etkili olan bireyler öğrenciden uzaklaşmıştır (Kitova ve Troshkin, 2020; Klootwijk ve diğ., 2021). Oysa sosyal etkileşim öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik ertelemeleri ile güçlü bir ilişki içerisindedir (Klootwijk ve diğ., 2021; Koyanagi ve diğ., 2021). Öğrencinin akademik motivasyonunu etkileyen sosyal etkileşiminin azaldığı bir dönemde böyle bir grup müdahale programının yapılması da programın etkililiği açısından önemli olarak görülmektedir. Son oturumda da sosyal etkileşimin iyi geldiği bazı üyeler tarafından dile getirilmiştir. Bu nedenle akademik motivasyon ve akademik erteleme konularında yapılan eğitsel müdahale aracılığıyla COVID-19 gibi kritik bir dönemde bir araya gelmenin sosyal etkileşimi artırarak programın akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerinde etkili çıkmasında etken olduğu düşünülmektedir.

Grubun iyileştirici özelliği de programın etkililiği üzerinde etkili olmuş olabilir. Grup müdahalelerinin bireysel müdahalelere göre bazı avantajları vardır. Bu avantajlardan birisi grup içinde ortaya çıkan terapötik faktörlerdir. Bu araştırmanın üyeleri için de bu terapötik faktörlerin etkili olduğu ve programın etkili çıkmasında önemli olduğu düşünülmektedir. 5. oturumda deney grubundaki üyelerin duygu ve düşüncelerini dile getirdiklerinde lider tarafından gözlenen ve tespit edilen bazı terapötik faktörlere rastlanmıştır. Üyelerin akademik motivasyon ve akademik erteleme ile ilgili konularda yalnız olmadıklarını fark ettikleri ve bu durumun onları rahatlattıkları gözlenmiştir. Bu durum lider tarafından da desteklenerek "... gibi

düşünüyorsun” şeklinde cümleler ile üyelerin sorunları açısından yalnız olmadıklarına vurgu yapılmıştır. Bu durum terapötik faktörlerden evrensellik (Koydemir, 2018; Schneider Corey ve diğ., 2016) boyutuna işaret etmektedir. Üyelerin son oturumda birbirlerini gözleyerek de öğrendikleri fark edilmiştir. Birbirlerine verdikleri tepki ve geri bildirimler üyeler üzerinde farkındalıklara katkı sağlamıştır. Bu durum izleyerek öğrenme (model alma) terapötik faktörü ile ilişkilidir (Koydemir, 2018). Ayrıca programın amacı olmasa bile terapötik faktörlerden sosyalleşme tekniklerinin gelişmesi de üyeler tarafından kazanılmıştır. Son oturumda bir üye tarafından bu durum dile getirilmiştir. Yukarıda yer alan terapötik faktörler, programda üyeler tarafından deneyimlenen terapötik faktörlere örnek olarak gösterilebilir. Bu terapötik faktörler, üyelerin amaçlarına ulaşmaları ve gruptan faydalanabilmeleri için yardım eden iyileştirici güçler olup üyelerin değişim ve gelişimlerine yardımcı olurlar (Koydemir, 2018). Bu nedenle programın etkili olmasında grubun doğasını da unutmamak gerekir.

Grupta görece az üyenin yer alması programın etkililiği açısından önemlidir. Üyeler tarafından hem son oturumda hem de nitel bulgularda, üye sayısının yeterli olduğu hatta daha az üyeyle bile bu sürecin yürütülebileceği belirtilmiştir. Bu duruma üyelerin güven ve uyum yakalayarak bu deneyimi daha çok hissetmek istemeleri, kendilerini daha çok açarak etkileşime girmek istemeleri gibi faktörlerin etken olabileceği düşünülmüştür. Literatürde görece az kişiyle grup müdahale programı gerçekleştirilip sonuçları etkili çıkan çalışmalar mevcuttur. Kutlesa (1998b) akademik erteleme ile başa çıkabilmek gerçekleştirdiği grup müdahale programını 4 kadın, 4 erkek olmak üzere 8 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Program sonucunda öğrencilerin akademik ertelemeleri bakımından bilişsel, davranışsal ve duygusal değişimleri olduğunu gözlemlemiştir. Uzun Ozer ve diğ. (2013) 10 öğrenci (5 kız, 5 erkek) ile akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı grup tedavi programı gerçekleştirmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre geliştirilen programın deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarını önemli ölçüde düşürdüğü saptanmıştır. Kaya ve Odacı (2019) birey merkezli terapiye dayalı gerçekleştirdikleri psikoeğitim programını akademik erteleme davranışı gösteren 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 bireyle yürütmüşlerdir. Psikoeğitim programı sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Toker (2014) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geliştirdiği psikoeğitim programını 13 deney ve 13 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Analiz sonuçlarına göre programın öğrencilerin akademik ertelemelerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da programın etkililiğine yönelik nicel ve nitel bulgular hem öğrencilerin görüşleri yoluyla hem de literatürde yer alan benzer çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında ilişki olduğu (Akday ve Gizir, 2010; Balkıs ve diğ., 2006; Çakın, 2021; Cerino, 2014; Demir ve Kutlu, 2018; Kandemir ve diğ., 2017; Kılıçaslan, 2021; Lee, 2005; Lekich, 2006; Senécal ve diğ., 1995) için birine yapılan müdahalenin diğerini de etkileyebileceği söylenebilir. Bu program akademik motivasyonu temel olarak oluşturulsa da akademik motivasyonun yanında akademik ertelemeyi de olumlu yönde etkilemesi anlaşılabilmektedir. Bu nedenle de araştırmada yer alan psikoeğitim programı hem akademik motivasyon hem de akademik erteleme üzerinde etkili olmuştur.

Bu araştırmada psikoeğitim programı süresince bilişsel davranışçı yaklaşımın ne olduğundan, 4D'den, bilişsel çarpıtmalardan, amaç oluşturmada ve öğreticilikten yararlanılmıştır. Bu programın etkililiği bilişsel davranışçı yaklaşım biçimini ele alarak üyelerin hem bilişsel hem davranışsal hem de duygusal değişimlerinin sağlanması yoluyla elde edilmiştir. Ev ödevleri yoluyla da bu değişimler desteklenmiştir. Böylelikle akademik motivasyonları yeterince olmayıp akademik ertelemeye başvurarak akademik görevlerini erteleyen veya yapmayan öğrenciler, bilişsel çarpıtmalarını fark ederek, kendilerine akıllı amaç oluşturarak, yanlış ve eksik bilgilerini düzelterek tamamlayarak, düşünce-duygu-davranışları arasındaki sıkı ilişkiyi kavrayarak, görevlerini ertelemek yerine direkt başlamışlar ve hem akademik motivasyonları yükselmiş hem de akademik ertelemeleri azalmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttırdığı, akademik ertelemelerini azalttığı ve bu durumun uzun süreli olarak devam ettiği sonucuna hem nicel hem nitel bulgularla ulaşılarak programın etkili olduğu söylenebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik ertelemeleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve değerlendirme sonucunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara bakıldığında;

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının deney grubundaki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarını arttırdığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

2. Araştırmacı tarafından geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının deney grubundaki üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını azalttığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgulara bakıldığında;

1. Deney grubundaki üyelerin görüşlerinden elde edilen nitel bulguların, çalışmada elde edilen nicel bulgular ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2. Grup üyeleri akademik motivasyonlarının düşük ve akademik ertelemelerinin yüksek olmasının nedenlerini fark etmişlerdir. Akademik motivasyonları artıp akademik erteleme davranışları azalmıştır.

3. Deney grubundaki tüm üyelerin uygulanan programla ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçları paralelinde araştırmacı tarafından geliştirilen bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttırmada ve akademik ertelemelerini azaltmada etkili olduğu ve bunu etkinin izleme testleri ile de sürdürdüğü görülmüştür.

6.2. Öneriler

Çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının etkisi araştırılarak elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Akademik motivasyonun akademik konulardaki önemi bilinmekle birlikte bu değişkene yönelik deneysel araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda akademik motivasyonun etkisine yönelik farklı değişkenlerle (öz yeterlik, öz düzenleme, öznel iyi oluş vs.) deneysel desen çalışmaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilebilir.

2. Bu çalışmada çevrimiçi olarak gerçekleştirilen akademik motivasyon psikoeğitim programının etkililiği ortaya konmuştur. Ancak literatürde çevrimiçinden ziyade daha çok yüz yüze gerçekleştirilen deneysel çalışmalar mevcuttur. Bu araştırma gibi gerçekleştirilecek olan deneysel çalışmalar çevrimiçi bir şekilde uygulanabilir veya hem çevrimiçi hem yüz yüze uygulanarak karşılaştırmaları yapılabilir. Böylelikle çevrimiçi olarak gerçekleştirilen deneysel araştırmalar yaygınlaşabilir.

3. COVID-19 salgın süreci sosyal yaşam dışında eğitimi ve bireylerin psikolojilerini de etkilemiştir. Böyle bir kriz döneminde öğrencilerin akademik motivasyonuna yönelik yapılan psikoeğitim programının ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Bu tarz kriz dönemlerine hazırlıklı olmak amacıyla ilgili konulara yönelik çalışmaların arttırılması gereklidir.
4. Programa sadece 10 günlük başvuru süresi olmasına rağmen programa katılmak için yaklaşık 230 kişi başvurmuş ve başvurular kapandıktan sonra bile üniversite öğrencileri tarafından yoğun bir biçimde katılım ve yeni grupların oluşturulması isteği gelmiştir. Hatta diğer üniversitelerdeki öğrencilerden de benzer talepler gelmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin konuyla ilgili çalışmalara ihtiyaçlarının olduğunu gösterir. Bu bağlamda üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri üniversite öğrencilerine bu kapsamda çalışmalar sunulabilir.
5. Program ile ilgili hem lise velilerinden hem de lisansüstü eğitime devam eden bireylerden oldukça fazla sayıda başvuru isteği geldiği için ilgili program lise velilerine ve lisansüstü öğrenimine devam eden öğrencilere de uyarlanabilir.
6. Akademik motivasyon ve akademik erteleme yalnız öğrenciler için değil, akademisyenler için de sorun teşkil etmektedir. Programa başvuran bireyler arasında akademisyen de olması nedeniyle ilgili program akademisyenler ve düzenli çalışmayı gerektiren meslek elemanlarına da uygulanabilir.
7. Akademik konular öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlarını olumsuz etkileyebilmesi nedeniyle önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında okul psikolojik danışmanlarına ve sınıf öğretmenlerine akademik motivasyon ve akademik erteleme ile ilgili konularda eğitim verilerek okullarında bulunan öğrencilere bu konularda eğitsel rehberlik hizmetleri sunmaları sağlanabilir.
8. Geliştirilip uygulanan bu araştırmanın psikoeğitim programı, hem uygulayıcılara yönelik bir el kitabı hem de danışanlara yönelik bir çalışma kitabı şeklinde hazırlanıp üniversitelerde yer alan akademisyenlerin ve üniversite öğrencileriyle çalışmakta olan uzmanların kullanımına sunulabilir.
9. Geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programı farklı yaklaşımlarla (kabul ve kararlılık, pozitif psikoterapi vs.) da harmanlanabilir. Ayrıca bu farklı yaklaşımların etkililiği birbirleriyle karşılaştırılabilir.
10. Bu çalışmada hem pilot hem deney hem de kontrol grubu yer almaktadır. Grupların çeşitliliği açısından plasebo grubuna da yer verilebilir.

11. Araştırmada kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubu ile olan uygulamalar bittikten sonra kontrol grubu ile de aynı program gerçekleştirilebilir.
12. İzleme ölçümleri uygulama bittikten bir ay sonra toplanmıştır. Daha uzun kalıcılık için farklı zaman aralıklarında başka izleme ölçümleri yapılabilir.
13. Bu araştırmada çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programı Akdeniz Üniversitesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversiteden öğrenciler ile ilgili program tekrarlanabilir.
14. Araştırmada lisans öğrencileri ile çalışılmıştır. İlgili program diğerk yaş grupları (ilkokul, ortaokul, lise) için de gerekli düzenlemeler yapılp uygulanabilir.
15. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak uygulamaların bitmesi beklenmiştir. Her oturum sonunda da nitel araştırma verileri toplanabilir.
16. Son oturumdan bir ay sonra izleme testi ile nicel veriler toplandı. Ancak nicel verilerin yanında bireysel görüşmeler veya odak grup görüşmeleri yoluyla nitel veriler de toplanarak deney grubundaki üyelerin ayrıntılı düşüncelerine ulaşılabilir.
17. Araştırmada uygulanan psikoeğitim programı grup uygulamalarının bireysel uygulamada da kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılarak bireysel kullanımı test edilebilir.
18. Farklı üye sayıları ile de grup uygulamaları gerçekleştirilebilir.
19. Deney grubundaki katılımcıların tüm oturumlardan elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmeleri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formlar yoluyla elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda beceri eğitimi grup uygulamalarında süreci ve kalıcılığı ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilebilir.
20. Deney grubundaki katılımcıları seçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awereness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6, 1–8.
- Abdi Zarrin, S., Gracia, E. ve Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34–43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Aburayash, H. M. (2021). Leisure time management and communication skills as the predictors of academic motivastion among university students. *Journal Pf the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, 41(1), 129–147. <https://doi.org/10.36024/1248-041-001-007>
- Acar, S., Doğan, U., Adigüzel, A. ve Erözkan, A. (2021). Testing the effectiveness of psychoeducational program for coping with intolerance of uncertainty based on the cognitive behavioral approach on undergraduates' intolerance of uncertainty levels. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 445–463. <https://doi.org/10.9779.pauefd.791956>
- Afzal, S. ve Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1).
- Aghamohammadian Shaarbaf, H. R., Timuri, S., Sanadgol, M. ve Gazidari, E. (2015). Assessment of effectiveness of cognitive-behavioral group training on self-esteem and achievement motivation of high school students. *Future of Medical Education Journal*, 5(4), 14–19.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 6(1), 60–78.
- Akerlof, G. A. (1991). Procrastination and Obedience. *American Economic Association*, 81(2), 1-19.
- Alçı, M. (2018). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin akademik motivasyonlarını yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement possibilities for teaching and learning* (8.bs.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Alemdar, E. (2018). *Öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Amat, S., Samsudin, H. I., Bakar, A. Y. A., Mahmud, M. I. ve Kamarulzaman, M. H. (2021). Needs analysis of psychosocial module development based on psychoeducation approach for public university students in malaysia. *Education Sciences*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/educsci11100604>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Amran, A. S. bin ve Zulkifli, M. B. (2020). Index developing and modelling the factors of academic procrastination among university students. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(9), 63–75. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i9.482>
- Argün, Z. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimleri*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Orlando Villalba-Condori, K. ve Miguel Cangalaya-Sevillano, L. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: a study conducted in university students of metropolitan lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 374–390. www.ijicc.net
- Aslan, Ş., Akşab, G., Korkmaz, E., Türk, F. ve Hamamcı, Z. (2021). Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 207–239.
- Atri, A. ve Sharma, M. (2007). Psychoeducation: implications for the profession of health education. *Californian Journal of Health Promotion*, 5(4), 32–39.
- Aygün, N. ve Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 189–208. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.959606>
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 363–372.

- Bacanlı, H. ve Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562–567. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.068>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57–73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1989a). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735.
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. In *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M. ve Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2–4), 109–160. <https://doi.org/10.1080/15228830802094429>
- Bashir, L. ve Gupta, S. (2018). A deeper look into the relationship between academic procrastination and academic performance among university students. *Research Guru*, 12(3), 531–540.
- Basith, A., Rahman, Md. S. ve Moseki, U. R. (2021). College students' academic procrastination during the covid-19 pandemic: focusing on academic achievement. *Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling*, 6(3), 112–120. <https://doi.org/10.17977/um001v6i32021p112-120>
- Bayar, E. (2021). *The role of academic motivation, course satisfaction and advisory relationship on research self-efficacy beliefs of graduate students*. Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University, Ankara.
- Baykan, Z., Güneş, H. ve Seyfeli, Y. (2021). Erciyes üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(61), 119–134. <https://doi.org/10.25282/ted.848495>
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1, 184–200.

- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy a 30-year retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368–375.
- Beck, A. T. (1993). Cognitive therapy past, present, & future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 194–198.
- Beck, A. T. ve Dozois, D. J. A. (2011). Cognitive therapy: current status and future directions. *Annual Review of Medicine*, 62, 397–409. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100032>
- Beck, J. S. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi: temelleri ve ötesi*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Belgin, B. (2019). *Academic procrastination and academic perfectionism as predictors of self-forgiveness*. Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University, Ankara.
- Beltekin, E. ve Kuyulu, İ. (2020). The effect of coronavirus (covid19) outbreak on education systems: evaluation of distance learning system in turkey. *Journal of Education and Learning*, 9(4), 1-9. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n4p1>
- Berber Çelik, Ç. (2014). *Akademik erteleme'nin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Karadeniz.
- Berber 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.
- Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2018). Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 36(3), 220–233. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0283-1>
- Berestova, A., Burdina, G., Lobuteva, L. ve Lobuteva, A. (2022). Academic motivation of university students and the factors that influence it in an e-learning environment. *The Electronic Journal of E-Learning*, 20(2), 201–210. www.ejel.org
- Bhattacharjee, D., Kumar Rai, A., Kumar Singh, N., Kumar, P., Kumar Munda, S. ve Das, B. (2011). Psychoeducation: a measure to strengthen psychiatric treatment. *Delhi Psychiatry Journal*, 14(1), 33–39. <https://www.researchgate.net/publication/256090741>

- Bieling, P. J., McCabe, R. E. ve Antony, M. M. (2006). *Cognitive-Behavioral Therapy in Groups*. Amerika: The Guilford Press.
- Binder, K. (2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Yüksek lisans tezi, Carleton University, Kanada.
- Biricik, Y. S. ve Sivrikaya, M. H. (2020). COVID-19 fear in sports sciences students and its effect on academic procrastination behavior. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(10), 50–56. www.ijaep.com
- Birol, Z. N. ve Günal, Y. (2019). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 435–450. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.014>
- Boekaerts, M. (2003). *Motivation to learn*. <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups process and practice* (4.bs.). Routledge.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now* (2.bs.). Amerika: Da Capo Lifelong Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çakın, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışları*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S. ve Daniel, J. R. (2021). Anxiety and social support as predictors of student academic motivation during the covid-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644338>
- Cayubit, R. F. O. (2021). Why learning environment matters? an analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environments Research*, 5, 581-599.

- Çelenlioğlu, Ş. (2020). *Akademik motivasyon ve akademik performans ilişkisinde akışın aracı rolü ve yaşam doyumu ile psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikkaleli, E. E. (2018). Akılcı duygusal davranış terapisi. Z. Karataş & Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları içinde* (s.1-724). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *The International Honor Society In Psychology*, 19(4), 156–163.
- Cohen, G. E. ve Kerr, B. A. (1998). Computer-mediated counseling. *Computers in Human Services*, 15(4), 13–26.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cohen, S. L. ve Rice, C. A. (1985). Maximizing the therapeutic effectiveness of small psychotherapy groups. *Group*, 9(4), 3–9. <https://www.jstor.org/stable/41718581?seq=1&cid=pdf->
- Çolakkadioğlu, O. ve Güçray, S. S. (2012). The effect of conict theory based decision-making skill training psycho-educational group experience on decision making styles of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 669–676.
- Cook, D. A. ve Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cook, J. E. ve Doyle, C. (2002). Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: preliminary results. *Cyberpsychology and Behavior*, 5(2), 95–105. <https://doi.org/10.1089/109493102753770480>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (S. Topaktaş, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Day, S. X. ve Schneider, P. L. (2002). Psychotherapy using distance technology: a comparison of face-to-face, video and audio treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 499–503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.4.499>
- Day, V., Mensink, D. ve O’Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demir Gdl, M., Can, G. ve Ceyhan, A. A. (2021). University students' academic motivation profiles: relationships with academic procrastination and life satisfaction. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 129–146. <https://www.researchgate.net/publication/347238067>
- Demir, M., Gnaydın, Y. ve Demir, Œ. Œ. (2020). Koronavirs (Covid-19) salgınının türkiye'de turizm üzerindeki öncülleri, etkileri ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 80–107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser>
- Demir, . O. (2021). *Seçim teorisi temelli uygulamalarla psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon ve öznel iyi oluşlarının geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2018). Relationships among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.020>
- Demirbaş elik, N., ulha, Y. ve Adal, P. (2020). *Sporcuların motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. *Atlas International Congress on Social Sciences* içinde (s. 461-480). <https://www.researchgate.net/publication/344758382>
- Dobson, K. S. (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (K. S. Dobson, Ed.; Vol. 3). The Guilford Press.
- Donat, A., Bilgi, B., Eskiocak, A. ve Koşar, D. (2019). Üniversite ğrencilerinin sorunları ve çözüm nerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 451–459. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.345>
- Düşmez, İ. (2013). *Akılclı duygusal davranışıı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını nleme eğitim programının niversite ğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Düşmez, İ. ve Barut, Y. (2016). Rational emotive behavior based on academic procrastination prevention training programme of effectiveness. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.17275/per.15.36.3.1>
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 49(1), 113–128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Ekici, S., Oruç, A. U. ve Çolakoğlu, T. (2018). Üniversite öğrencilerinin özsaygısının erteleme davranışlarına etkisinin araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 53–59.
- Ellis, A. (1963). A more precise definition of “emotional” and “intellectual” insight. *Psychological Reports*, 13, 125–126.
- Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: new directions for rational emotive behavior therapy*. Amerika: Prometheus.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Amerika: New American Library.
- Erdem, A. ve Özdemir, M. (2020). Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin algıları keşfetmek: nitel bir çalışma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 12(1), 331–363. <https://doi.org/10.18863/pgy.793232>
- Erden Çınar, S. ve Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 555–582. <https://doi.org/10.26466/opus.626228>
- Ergün, U. (2021). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğilimi, mükemmeliyetçilik ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94–107.
- Erus, S. M. ve Zeren, Ş. G. (2020). Danışan ve psikolojik danışmanın penceresinden terapötik işbirliği: çevrimiçi, yüz yüze ve plasebo gruplarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(81), 139–152.

- Ferrai, J. R. ve Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: an ezploratory study. *Social Behavior and Personality*, 10(1), 135–142.
- Ferrari, J. R., O’callaghan, J. ve Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the united states, united kingdom, and australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1–6.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics* (5.bs.). Amerika: Sage.
- Filiz, B. ve Doğar, Y. (2021a). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim*, 50(230), 857–872. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.679930>
- Filiz, B. ve Doğar, Y. (2021b). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim*, 50(230), 857–872. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.679930>
- Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257–274.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G. ve Grégoire, S. (2019). Pilot study of a web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374–382. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>
- Gieselmann, A. ve Pietrowsky, R. (2016). Treating procrastination chat-based versus face-to-face: an rct evaluating the role of self-disclosure and perceived counselor’s characteristics. *Computers in Human Behavior*, 54, 444–452. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.027>
- Goldman, C. R. (1988). Toward a definition of psychoeducation. *Hospital and Community Psychiatry*, 39(2), 666–667.

- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlioğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99–127.
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A. ve Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Graham, S. ve Weiner, B. (2012). Motivation: past, present and future. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra ve J. Sweller (Ed.). *APA Educational Psychology Handbook* içinde (s. 367–397). Amerika: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-013>
- Grossberg, J. M. (1964). Behavior therapy. *American Psychological Association*, 62(2), 73–88.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2012). Metafor: danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122–135.
- Gültekin, S. ve Gürer, G. T. (2018). Formasyon öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik düzeyleri ilişkisi. *International Journal of Computers in Education (IJCE)*, 1(1), 49–64.
- Gün, F., Turabik, T. ve Atanur Başkan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 815–826. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051688>
- Gürkan, U. ve Gündoğdu, İ. (2019). Fen, matematik ve sosyal bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 152–175. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.547262>
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene & S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hare, A. P. (1981). Group size. *American Behavioral Scientist*, 24(5), 695–708.
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L. ve Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E Medical Journal*, 21(7), 1–7. <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Hernández, Y. C. U., Cueto, O. F. A., Shardin-Flores, N. ve Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic procrastination, self-esteem and self-efficacy in university students:

- comparative study in two peruvian cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474–2480. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>
- Husseini, K. (2021). The relationship between emotional intelligence and academic motivation of pre-university students using the mediating role of mental health. *Journal of Management and Educational Perspective*.
- İlter, D. G. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri*. Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ivan, I. (2006). *Okulsuz toplum* (1.bs.). İstanbul: Roman Oda Yayınları.
- Jacobs, E. E., Masson, R. L., Harvill, R. L. ve Schimmel, C. J. (2012). *Group counseling: strategies and skills* (7.bs.). Amerika: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Kağan, M. (2020). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 38–59.
- Kağnıcı, Y. (2018a). Grubun planlanması ve oluşturulması. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.), *Grupla Psikolojik Danışma* içinde (s. 91–106). Ankara: Pegem Akademi.
- Kağnıcı, Y. (2018b). Psikolojik danışma gruplarında sonlandırma aşaması. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.). *Grupla Psikolojik Danışma* içinde (s. 163–178). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81–88.
- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T. ve Avcı, M. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2). <https://doi.org/10.17556/erziefd.334989>
- Kaplan, M. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Karabacak Çelik, A. (2021). *Psikolojik ihtiyaç doyumu ile iyi oluş arasında akademik öz yeterlik, akademik motivasyon ve akış yaşantılarının aracı rolü*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599–2620.
- Karataş, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Kaya, A. (2020). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kaya, Ö. S. ve Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili? bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 261–295.
- Kaya, Y. ve Sarı, T. (2020). *Obsesif kompulsif bozukluğun bilişsel davranışçı terapi bağlamında film analizi yöntemiyle incelenmesi*. Akademik Araştırmalar. <https://www.researchgate.net/publication/347910665>
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 1(3), 71–94.
- Kaynak, Ü. ve Terzi, S. (2019). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamaları ve programları* (2.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance*. Springer.
- Kim, S.-G. ve Park, E.-Y. (2018). The relationship between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination of university students: the mediating effect of shame and maladaptive cognitive emotion regulation. *The Korean Journal of School Psychology*, 15(3), 287–306.
- Kitova, E. ve Troshkin, M. (2020). Academic motivation and the impact of distance learning during lockdown: university students' perspective. *Bulletin of Baikal State University*, 30(3), 341–350. [https://doi.org/10.17150/2500-2759.2020.30\(3\).341-350](https://doi.org/10.17150/2500-2759.2020.30(3).341-350)
- Kiye, S. (2021). Dijitalleşme sürecinde çevrimiçi psikolojik danışma. *Sosyal Bilimlerde Uluslararası Dijital Dönüşüm Konferansı*, 226–234. <https://www.researchgate.net/publication/359055660>

- Kılıçaslan, G. (2021). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kıran, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klootwijk, C. L. T., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B. ve van Duijvenvoorde, A. C. K. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the covid-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780–795. <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
- Knaus, W. (2002). *The procrastination workbook*. Amerika: New Harbinger Publications.
- Knaus, W. (2010). *End procrastination now!: get it done with a proven psychological approach*. Amerika: McGraw Hill.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Koç, K. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58–65.
- Kocalar, H. E. (2019). *Öz eleştirel ruminasyon ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve üniversite öğrencilerindeki mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme ilişkilerinde öz eleştirel ruminasyonun aracılık rolü*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Koçyiğit Özyiğit, M. ve Erkan Atik, Z. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253–274.

- Koyanagi, Y., Aung, M. N., Yuasa, M., Sekine, M. ve Takao, O. (2021). The relation between social capital and academic motivation of students: a study of health professional education in japan. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 129–141. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010011>
- Koydemir, S. (2018). Grubun doğası ve yapısı. A. Demir & S. Koydemir (Ed.), *Grupla Psikolojik Danışma* içinde (s. 1–23). Ankara: Pegem Akademi.
- Kozlowski, K. A. ve Holmes, C. M. (2017). Teaching online group counseling skills in an on-campus group counseling course. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(1). <https://doi.org/10.7729/91.1157>
- Křeménková, L. (2019). An analysis of the relationship between academic motivation and academic achievement in university students. *Edulearn19 Conference* içinde. IATED Academy.
- Küchler, A. M., Albus, P., Ebert, D. D. ve Baumeister, H. (2019). Effectiveness of an internet-based intervention for procrastination in college students (studicare procrastination): study protocol of a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 17. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100245>
- Kutlesa, N. (1998a). *Effects of group counseling with university students who complain of procrastination*. Yüksek lisans tezi, The University of Western Ontario London.
- Kutlesa, N. (1998b). *Effects of group counseling with university students who complain of procrastination*. Yüksek lisans tezi, The University of Western Ontario London.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E. ve Davoodi, M. (2011). The effect on self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 627–632.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
- Leahy, R. L. (1997). *Practicing cognitive therapy: A guide to interventions*.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Lekich, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college students*.

- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F. ve Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Lincoln, T. M., Wilhelm, K. ve Nestoriuc, Y. (2007). Effectiveness of psychoeducation for relapse, symptoms, knowledge, adherence and functioning in psychotic disorders: a meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 96(1–3), 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2007.07.022>
- Lukens, E. P. ve McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4(3), 205–225. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhh019>
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation. *Research Roundup*, 10(3), 1–5. [https://doi.org/10.1016/S0197-0070\(86\)80137-1](https://doi.org/10.1016/S0197-0070(86)80137-1)
- Magdová, M., Fuchsová, K. ve Berinšterová, M. (2021). Procrastination of university students in the context of academic motivation and self-control. *Ceskoslovenska Psychologie*, 65(4), 389–402. <https://doi.org/10.51561/csppsych.65.4.389>
- Malinauskas, R. K. ve Pozeriene, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 584–591. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>
- Mallen, M. J., Vogel, D. L. ve Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling: ethics, training, technology, and competency. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 776–818. <https://doi.org/10.1177/0011000005278625>
- Mardini, A. M. (2021). *The relationship between academic procrastination and motivational factors: a case of turkish efl learners.*
- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S. ve Matsuo, H. (2021). The impact of covid-19 on university students' academic motivation, social connection and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000294>
- McGorry, P. D. (1995). Psychoeducation in first-episode psychosis: a therapeutic process. *Psychiatry*, 58(4), 313–328. <https://doi.org/10.1080/00332747.1995.11024736>

- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A. ve Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the covid-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 196, 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080>
- Metcalf, L. (2021). *Counseling toward solutions: a practical, solution-focused program for working with students, teachers, and parents* (3.bs.). Routledge.
- Milyavskaya, M. ve Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387–391. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029>
- Mişe, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386. <https://doi.org/10.1177/1094428106291059>
- Naseer, S. ve Rafique, S. (2021). Moderating role of teachers' academic support between students' satisfaction with online learning and academic motivation in undergraduate students during covid-19. *Education Research International*, 2021, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2021/7345579>
- Nawa, N. E. ve Yamagishi, N. (2021). Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention. *BMC Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00559-w>
- Nurlu, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının yordanmasına ilişkin bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Odaci, H. ve Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 43–51. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.308>
- O'Donoghue, T. ve Rabin, M. (2000). *Choice and procrastination*. 1-37. <https://escholarship.org/uc/item/5r26k54p>
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. In *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-109.

- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. T. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students'. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 560–562.
- Ossebaard, M. E., Oost, H. A., van den Heuvel, S. ve Ossebaard, C. A. (2006). The effect of a positive psychological intervention on academic procrastination. [Http://Www.I2I.Nl/Pdf/4ArticleMHS.Pdf](http://www.I2I.Nl/Pdf/4ArticleMHS.Pdf), 1–35.
- Otto, M. W. (2000). Stories and metaphors in cognitive-behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7(2), 166–172. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(00\)80027-9](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(00)80027-9)
- Özcan, Ö. ve Gül Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri*, 3(2).
- Özdel, K. (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri*, 8(2). <https://www.researchgate.net/publication/287217485>
- Özdemir, M. B. ve Barut, Y. (2020a). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: çevrimiçi psikolojik danışma. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, 2(3), 192–199. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.24>
- Özdemir, M. B. ve Barut, Y. (2020b). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: çevrimiçi psikolojik danışma. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, 2(3), 192–199. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.24>
- Özen, B. (2019). *Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45–72.
- Özer, Ö. ve Yalçın, İ. (2020). Bilişsel-davranışçı terapiye dayalı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerine etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 161–169. <https://doi.org/10.47770/ukmead.788859>
- Ozer, S. ve Schwartz, S. J. (2020). Academic motivation, life exploration, and psychological well-being among emerging adults in denmark. *Nordic Psychology*, 72(3), 199–221. <https://doi.org/10.1080/19012276.2019.1675088>
- Pala, G., Keklik, İ. ve Demirbaş Çelik, N. (2021). Ergenlerin kimlik gelişimi ile akademik güdülenme/umudun ilişkisinde psikolojik ihtiyaçların aracı rolü. *Milli Eğitim*, 50, 241–262.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu* (3.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S. ve Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the covid-19 pandemic. *Social Psychology of Education*, 24(3), 877–893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Petri, H. L. ve Govern, J. M. (2013). *Motivation: theory, research and application* (6.bs.). Wadsworth Cengage Learning.
- Piper. 2020, December 26. *En iyi animasyon filmi, oscar ödüllü kısa film (Video Dosyası)*. <https://Www.Youtube.Com/Watch?V=gUQlZhTUTXc>.
- Poyrazlı, Ş. ve Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: etik kuralları, covid-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59–83.
- Prihadi, K., Tan, C. Y. H., Tan, R. T. S., Yong, P. L., Yong, J. H. E., Tinagaran, S., Leong Goh, C. ve Tee, Y. J. (2018). Mediation role of locus of control on the relationship of learned-helplessness and academic procrastination. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(2), 87–93. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i2.pp87-93>
- Rahimi, S. ve Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- Rasmussen, P. R. (2005). *Personality-guided cognitive-behavioral therapy*. Amerika: American Psychological Association.
- 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), 387–394.
- Rozental, A. ve Carlbring, P. (2013). Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: study protocol for a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 2(2). <https://doi.org/10.2196/resprot.2801>
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G. ve Carlbring, P. (2015). Internet-based cognitive-behavior therapy for procrastination: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(4), 808–824. <https://doi.org/10.1037/ccp0000023>
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A., Andersson, G. ve Carlbring, P. (2018). Treating procrastination using cognitive behavior therapy: a

- pragmatic randomized controlled trial comparing treatment delivered via the internet or in groups. *Behavior Therapy*, 49(2), 180–197. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being self-determination theory. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Schneider Corey, M., Corey, G. ve Corey, C. (2016). *Psikolojik danışmada gruplar* (F. Aysan, S. Balcı Çelik ve A. Uz Baş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–301. <http://www.tandf.co.uk/journals/>
- Schunk, D., Meece, J. ve Pintrich, P. (2014). *Motivation in education theory, research and applications* (4.bs.). Pearson Education Limited.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban australian university. *Journal of the American College Health Association*, 45(2), 73–77. <https://doi.org/10.1080/07448481.1996.9936865>
- Semb, G. ve Glick, D. M. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1).
- Şen, Ö. ve Kızılcıoğlu, G. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239–252. <https://doi.org/10.46519/ij3dptdi.830913>
- Şendoğan, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Senécal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619.
- Şengün, F., Öner Altıok, H. ve Üstün, B. (2011). Kanıta dayalı bir uygulama: psikoeğitim. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(3), 66–74.

- Sevilmiş, U. (2021). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Seyfi, R. Ö. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Shapiro, D. H.; Shapiro, S. L.; Astin, J. A. ve Shapiro, J. (2010). Self Control. I. B. Weiner ve W. E. Craighead (Ed.). *The corsini encyclopedia of psychology* içinde (1528-1530). John Wiley & Sons. <http://www.academyofct.org>
- Sheyab, B. F. ve Abu Gazal, M. M. (2021). The predictive ability of learning style and academic motivation in academic procrastination in the light of perfectionism among in academic procrastination in the light of perfectionism among yarmouk university students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 12(37), 130. <https://doi.org/10.33977/1182-012-037-009>
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive-behavioral correlates. *Counseling Psychology*, 31(4).
- Solomon, P. (1996). Moving from psychoeducation to family education for families of adults with serious mental illness. *Psychiatric Services*, 47(12), 1364–1370.
- Sonay Güçray, S., Çekici, F. ve Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134–153.
- Sop, S. A. (2020). Eğitim-öğretim memnuniyeti, akademik erteleme eğilimi ve akademik başarı ilişkisi: turizm öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(2), 983–996. <https://doi.org/10.21325/jotags.2020.591>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *In Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Suhadiano, Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F. ve Eva, N. (2020). Stop academic procrastination during covid 19: academic procrastination reduces subjective well-being. *KnE Social Sciences*, 312–325. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Swaminath, G. (2009). Psychoeducation. *Indian Journal of Psychiatry*, 51(3), 171–172. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.55082>

- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). COVID-19 (Sars-Cov-2 Enfeksiyonu) genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı. *Bilim Kurulu Çalışması*.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90–107. <https://doi.org/10.26701/uad.916837>
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>
- Toker, B. (2014). *Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Toker, B. ve Avcı, R. (2015). Effect of cognitive-behavioral-theory-based skill training on academic procrastination behaviors of university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1157–1168. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.0077>
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya University Journal of Education*, 3(1), 25–37.
- Türkçapar, M. H. (2017). *Bilişsel terapi*. HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2011). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 7-14.
- Üçan, E. (2019). *Spor bilimleri öğrencilerinin kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 40–55.
- Ulusoy, B. R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinueza-Cabezas, A., Paz, C. ve Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the covid-19 pandemic: a scoping review. *behavioral sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/bs12020038>

- Uzun, B., Leblanc, S. ve Ferrari, J. R. (2020). Relationship between academic procrastination and self-control: the mediational role of self-esteem. *College Student Journal*, 1–8. <https://www.researchgate.net/publication/344388192>
- Uzun Ozer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: a pilot study. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 31(3), 127–135. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 8(22173), 190–203. <https://doi.org/10.18863/pgy.238183>
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process author. *Source: Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46(9), 921–930. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.9.921>
- WHO. (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> .
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4.bs.). Basic Books.
- Yardım, T. (2021). *Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcı, H., Altun, F., Tosun, C. ve Özdemir, M. (2021). Covid-19 salgının ilk aylarında gözlenen psikolojik problemler ve ruh sağlığı uzmanlarının bu problemlere çevrimiçi (online) yollarla müdahale etmeye ilişkin deneyimleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1460–1484. <https://doi.org/10.53487/ataunisobil.900363>

- Yerlikaya, E. (2018). Davranışçı Terapi. Z. Karataş & Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları içinde* (s. 1–724). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. A. (2018). Bilişsel Terapi. Z. Karataş & Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları içinde* (s. 1–724). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2020). *Basın açıklaması*. İnternet.
- Yüksel-Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların covid-19’a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 496–522. <https://doi.org/10.21733/ibad.799721>
- Yurtseven, N. ve Doğan, S. (2019). Üniversite hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme, akademik motivasyon ve problem çözme becerileri arasındaki yapısal ilişkiler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 849–876. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.027>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. ve Daniel, J. R. (2020). Parents’ perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: a cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zembat, R., Akşin Yavuz, E., Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 789–808. <https://doi.org/10.30831/akukeg.351404>
- Zeren, Ş. G., Bican, B. ve Başar, D. (2020). #evdekal Türkiye: COVID-19 sürecinde çevrimiçi grup çalışmaları. *Yildiz Journal of Educational Research*, 5(2), 31–50. <https://doi.org/10.51280/yjer.2020.007>
- Zeren, Ş. G. ve Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63–80.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.

EKLER

EK-1 KATILIMCI BİLGİ FORMU

KATILIMCI BİLGİ FORMU
Değerli öğrenciler; Tez çalışmam için veri toplamak amacıyla aşağıda sizinle ilgili bilgi içeren ve farklı konularda kendinizi nasıl algıladığınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Verecek olduğunuz cevaplar halen devam eden yüksek lisans tezi için veri sağlamak üzere kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.
E posta adresiniz (Sizlerle daha kolay iletişim kurabilmek amacıyla e posta ve telefon numaranız istenmektedir.)
Telefon numaranız (Sizlerle daha kolay iletişim kurabilmek amacıyla e posta ve telefon numaranız istenmektedir.)
Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız
Fakülteniz
Bölümünüz

Sınıfınız ☐ Hazırlık ☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐ ... (Diğer)

EK-2 AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

<u>NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?</u>											
Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.											
Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Olarak Uyuşuyor							
1	2	3	4	5	6	7					
Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü...											
1.	... sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.				1	2	3	4	5	6	7
2.	... yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.				1	2	3	4	5	6	7
3.	... üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.				1	2	3	4	5	6	7
4.	... bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.				1	2	3	4	5	6	7
5.	... dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.				1	2	3	4	5	6	7

6.	... derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
7.	... üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5	6	7
8.	... ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
9.	... daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
10.	... aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
11.	... ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
12.	... önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	... kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için 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.	... ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16.	... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
17.	... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
18.	... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
19.	... neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.	1	2	3	4	5	6	7

20.	... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
21.	... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.	1	2	3	4	5	6	7
22.	... ileride daha iyi ücret alabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
23.	... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
24.	... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	1	2	3	4	5	6	7
25.	... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
26.	... bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	1	2	3	4	5	6	7
27.	... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
28.	... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7

EK-3 AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

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 yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni çoğunlukla yansıtmıyor	Beni tamamen yansıtmıyor
1	2	3	4	5

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

17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.	1	2	3	4	5
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.	1	2	3	4	5
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5



EK-4 PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ DUYURU AFİŞİ

Sevgili Akdeniz Üniversitesi Öğrencisi!

- Ders çalışmak için motive olamıyor musun?
- Ders çalışmak için masanın başına oturamıyor musun?
- Genellikle son güne bırakıp "Bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım." mı diyorsun?
- Ders çalışmak senin için eğlenceli değil mi?

Bunlardan birine bile evet diyorsan seni de grubumuza bekliyoruz!

Akdeniz Üniversitesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi



Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı

Psikoeğitim Grubu:

- Katılım ücretsizdir.
- Grup oturumları Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY danışmanlığında yürütülecektir.
- Sizlerin akademik motivasyonunuzun artması amaçlanmaktadır.
- Programa başvuru 1 Mart-10 Mart 2021 tarihleri arasındadır.
- Oturumlar 5 hafta boyunca haftada bir gün olacaktır ve her oturum yaklaşık 90 dakika sürecektir.
- Mart ayında başlayacak olan oturumların gün ve saati katılımcılar ile belirlenecektir.
- Oturumlar teams üzerinden yürütülecektir.
- Tüm sınıf düzeylerinden katılım sağlanabilir.
- Başvuru için linki doldurabilirsiniz.

Akdeniz Üniversitesi PDR Yüksek Lisans Öğrencisi Yağmur KAYA
Bilgi için: yagmur34kaya@gmail.com



EK-5 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ RESMİ WEB SAYFASINDA PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ DUYURUSU

Eğitim Fakültesi Ana Sayfa Fakültemiz Yönetim Bölümler Personel Öğrenci İşlemleri Kariyer Planlama Araştırma Duyurulan Duyuru Arşivi İletişim

Çevrim içi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı

Değerli Akdeniz Üniversitesi Öğrencileri ve Mensupları,

Üniversitemiz Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi (PDRM) tarafından Akdeniz Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı işbirliği ile üniversite öğrencilerimize yönelik "Akademik Motivasyon" konulu 5 haftalık çevrim içi psikoeğitim programı düzenlenecektir.

Programa başvuru yapabilmek için aşağıdaki linkte yer alan soruların yanıtlanması gerekmektedir.

[Başvuru için TIKLAYINIZ.](#)

Bilgi için:

Akademik Danışman: Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay

Öğrencilerimizin dikkate sunar, yeni dönemde başarılar dileriz.

Akdeniz PDRM

Sevgili Akdeniz Üniversitesi Öğrencisi!

- Ders çalışmak için motive olamıyor musun?
- Ders çalışmak için masanın başına oturamıyor musun?
- Genellikle son güne bırakıp "Bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım." mi diyorsun?
- Ders çalışmak senin için eğlenceli değil mi?

Bunlardan birine bile evet diyorsan seni de grubumuza bekliyoruz!

Çevrim içi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı

Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi

EK-6 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ RESMİ WEB SAYFASINDA PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ DUYURUSU

Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Uygulama Ve Araştırma Merkezi Anasayfa Hakkımızda Hizmet Alanları İletişim

Çevrim içi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı

Değerli Akdeniz Üniversitesi Öğrencileri ve Mensupları,

Üniversitemiz Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi (PDRM) tarafından Akdeniz Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı işbirliği ile üniversite öğrencilerimize yönelik "Akademik Motivasyon" konulu 5 haftalık çevrim içi psikoeğitim programı düzenlenecektir.

Programa başvuru yapabilmek için aşağıdaki linkte yer alan soruların yanıtlanması gerekmektedir.

[Başvuru için tıklayınız.](#)

Bilgi için:

Akademik Danışman: Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay

Öğrencilerimizin dikkate sunar, yeni dönemde başarılar dileriz.

Akdeniz PDRM

Sevgili Akdeniz Üniversitesi Öğrencisi!

- Ders çalışmak için motive olamıyor musun?
- Ders çalışmak için masanın başına oturamıyor musun?
- Genellikle son güne bırakıp "Bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım." mi diyorsun?
- Ders çalışmak senin için eğlenceli değil mi?

Bunlardan birine bile evet diyorsan seni de grubumuza bekliyoruz!

Çevrim içi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı

Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi

EK-7 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

ÇEVİRİMİÇİ AKADEMİK MOTİVASYON PSİKOEĞİTİM PROGRAMI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Yağmur KAYA tarafından yürütülecek tez çalışmasıdır. Bu form, sizleri süreç hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda grup kuralları ve grubun yürütülmesi ile ilgili detaylar sunulmuştur. Eğer bu çalışmaya katılmayı onaylıyorsanız lütfen bu formun ilgili yerlerimi doldurarak aşağıda yer alan e posta adresine gönderiniz. Formla ilgili sorularınız için e posta adresine yazabilirsiniz.

Yağmur KAYA

GRUBUN YÜRÜTÜLMESİ İLE İLGİLİ TEMEL BİLGİLER

Psikoeğitim grubu sınırlı kontenjanlıdır. Yaklaşık 10-15 kişi ile grubun oluşturulması planlanmaktadır. Psikoeğitim grubu 5 hafta boyunca haftada bir gün, belirli gün ve saatlerde gerçekleşecektir. Aşağıda detaylar yer almaktadır.

Grubun gün ve saati: Çarşamba 16.00-17.30

Oturumların Planlanan Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:

1. Oturum: 31 Mart 2021
2. Oturum: 7 Nisan 2021
3. Oturum: 14 Nisan 2021
4. Oturum: 21 Nisan 2021
5. Oturum: 28 Nisan 2021

Psikoeğitim grubunun yürütüleceği platform: Microsoft Teams

PSİKOEĞİTİM GRUBU NE DEĞİLDİR?

- Ders ya da ders anlatma değildir.
- Seminer değildir.
- Süreç sonunda sertifika ya da katılım belgesi verilen bir eğitim değildir.

- Sadece uzmanın aktif olduğu bir program değildir.

PSİKOEĞİTİM GRUBU NEDİR?

- Grup lideri ve grup üyelerinin yer aldığı bir etkileşim grubudur.
- Psikoğitim grupları, çoğunlukla eğitsel içerikli olup katılımcıların becerini geliştirmelerini amaçlayan ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşididir.
- Bireylerin kendileri hakkında farkındalıklarının artmasına ve grup etkileşimiyle yeni beceriler öğrenmelerine yardımcı olur.
- Belirli bir program dahilinde bir uzman tarafından konu ile ilgili bilgilerin verildiğı, etkinliklerin yaptırıldığı; katılımcıların da duygu ve düşüncelerini paylaşarak yaşantı geçirdikleri bir süreçten oluşur.

PROGRAMIN SÜRECİ

- Akademik Motivasyon Psikoğitim Programı, katılımcıların akademik motivasyonlarını arttırmaya yardımcı olmayı amaçlayan bir programdır.
- Akademik Motivasyon ise akademik işlerle ilgili olmak, ders çalışmaya istekli olmak, akademik konularda kendini geliştirmeye hevesli olmak ve akademik görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye odaklanmaktır.
- Oturumlar grup lideri tarafından kayıt altına alınacaktır. Kayıtlar akademik danışman dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Üyeler oturumu kesinlikle kaydedemeyecektir.
- Grup oturumları sürecinin tamamında, gizlilik ilkesine uyulacak ve üyelere ait tüm kayıt ve belgelerin gizliliğı temin edilecektir.

OLASI RİSK DURUMLARINDA

- Psikolojik danışma alanını aşan ya da farklı bir uzmanın yardımının gerektiğı bir durum söz konusu olursa, grup üyesi en uygun yardımı sağlayabilecek kuruluşlara yönlendirileceklerdir.

PROGRAMA KATILIM

- Katılımcıların oturumlara sürecin başından sonuna kadar düzenli ve vaktinde katılmaları beklenmektedir.
- Programa katılımı onaylayan adaylarla kontenjan sınırına göre ön görüşme yapılması planlanmaktadır.

GRUP KURALLARI

1. Programa katılımda gönüllülük esastır.
2. Grubun devam ettiği süre boyunca ilgili gün ve saatlerde düzenli ve zamanında gruba katılımınız beklenmektedir. Eğer önemli bir sorun nedeniyle (ağır hastalık vs.) o gün oturuma katılamayacak olursanız en geç bir gün önce grup liderini arayarak gelememe nedeninizi açıklamanız gerekmektedir. Oturuma geç kalınma durumunda da mutlaka lidere haber vermeniz gerekmektedir.
3. Herhangi bir nedenle bir üye gruptan ayrılmak zorunda kaldığında grupla vedalaşarak ayrılmaya özen göstermelidir. Bir üyenin mazeretine göre 1 ya da 2 devamsızlığı olması durumunda gruptan çıkarılması söz konusu olacaktır.
4. Grupta gizlilik esastır. Grupta diğer üyelerin anlattıklarını grup dışında kimseyle paylaşmamanız gerekmektedir.
5. Oturum süresince olabildiğinceyalıtımlı bir odada ve yalnız olabileceğiniz bir ortamda katılım sağlanmalıdır. Görüşmeler sırasında görüşmenin gerçekleştiği odaya kimsenin girmemesi beklenmektedir.
6. Oturumlara katılımınızın pc ile olması gerekmektedir.
7. Oturumlar süresince kameranızın mutlaka açık olması gerekmektedir. Süreç boyunca ekranda kalınmalıdır. (Arkada dikkat dağıtıcı öğeler vb. bulunmaması, uygun ve yüzünüzün tam görüneceği bir oturma pozisyonunda katılım gösterilmesi, gruba özenle katıldığınızı hissettirecek kılık kıyafet tercih edilmesi beklenmektedir.)
8. Oturum esnasında bilgisayarda başka sekmelerin açılması, telefonla oynama gibi durumların yapılmaması beklenmektedir.
9. Grup süresince cep telefonları ve bilgisayardaki bildirim sesleri kapalı tutulmalıdır.
10. Sisteme girerken katılımcı Ad Soyadının yazılması gerekmektedir.
11. Grup oturumlarına dinleyici ya da gözlemci olarak grup dışından kimse kabul edilmeyecektir.
12. Oturumları sonradan izleme şansınız yoktur.
13. Oturum sırasında su, çay, kahve dışında bir şey yiyip içilmemelidir.

GRUBA KATILIM GÜNLERİ

Lütfen aşağıda yer alan seçeneklerden sizin için uygun olan ya da olanları işaretleyiniz. Psikoeğitim programının kontenjan sayısı sınırlıdır.

Sınırlı kontenjan nedeniyle ya da programın gün ve saatleri size uymadığı için ya da yukarıda belirtilen hususlarla ilgili programa katılamazsanız bile çalışmaya destek olmanızdan memnuniyet duyarız. Çalışmaya destek olmanız için tek yapmanız gereken önceden doldurmuş olduğunuz iki ölçeği nisan ve mayıs ayları sonunda tekrardan doldurmanız. Eğer aşağıda yer alan ilgili kutucuğu işaretlerseniz söz edilen aylarda size e-posta ile ölçekler gönderilecektir. Şimdiden teşekkür ederiz. (Kutucukların üstlerine tıklayarak işaretleme yapabilirsiniz.)

- ☐ Psikoeğitim Programı: 31 Mart 2021 Çarşamba günü saat 16.00-17.30 arasında başlayacak olan programa 5 hafta boyunca katılmak için gönüllüyüm.
- ☐ Psikoeğitim programına katılmasam bile çalışmaya veri sağlayarak (ölçek doldurarak) katkı sağlayabilirim.

ADAYLAR HAKKINDA BİLGİ

Programa katılımı ile ilgili olarak aşağıdaki bilgiler gerekmektedir.

- ☐ Akdeniz Üniversitesi öğrencisi misiniz?
- ☐ Şuan bireyle psikolojik danışma ya da grupla psikolojik danışma hizmeti alıyor musunuz?
- ☐ Önceden psikiyatrik bir tedavi aldınız mı?
- ☐ Şuan psikiyatrik bir tedavi alıyor musunuz?
- ☐ Şuan başka bir psikoeğitime katılıyor musunuz?
- ☐ Yakın zamanda ağır travmatik bir yaşantı geçirdiniz mi?

KATILIMCI İMZASI

- ☐ Yukarıda verilen bilgileri okudum, anladım. Anlamadığım yerler için sorular sorup yanıtlarını aldım. Gerçekleştirilen Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı'na ilgili şartları kabul ederek katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Tarih:

Telefon Numarası:

EK-8 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI ÇEVİRİMİÇİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OTURUM PLANLARI

Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı'nda yer alan bütün oturum özetleri, oturumlarda kullanılan etkinlikler, ev ödevleri, kısacası 5 oturumun ayrıntılı açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

1. OTURUM: TANIŞMA VE 4D'NİN TANITILMASI

Süre: 90 dakika

Araçlar: Hayali top, slayt, Jamboard ve ödev pdfi

Uygulama Yeri: Microsoft Teams - Çevrimiçi

Amaçlar:

- Grup üyelerinin lider ve birbirleriyle tanışmasını sağlamak
- Grup içinde güven duygusunun oluşmasına yardımcı olmak
- Grup hakkında bilgi vermek, grup kurallarını oluşturmak
- Grup üyelerinin gruba ilişkin beklenti ve amaçlarını ele almak
- Akademik motivasyon, bilişsel davranışçı yaklaşım ve 4D yi ele almak
- Ev ödevi vermek
- Oturum hakkında geri bildirim almak
- Özetleme yaparak oturumu sonlandırmak

Oturumun Özetlenmesi:

1. **Tanışma Etkinliği:** Grup üyelerinin lideri ve birbirlerini tanımaları, guruba ısınmaları amacıyla “Top Sende” tanışma etkinliği yapılır. Bu etkinliğin amacı üyelerin birbirleriyle tanışmaları, birbirlerinin isimlerini öğrenmeleri ve hatırlamalarıdır. Etkinlik yoluyla hem tanışma hem de eğlence amaçlanır. Bu etkinlik en fazla 20 kişi ile 10-20 dakikada yapılmaktadır. Microsoft Teams'te üyelerin isimleri yazdığı için bu etkinlikte sadece isim öğrenme amaçlanmamış aynı zamanda üyelerin tanışmaları, iletişim kurmaları, güven oluşturmaya başlamaları amaçlanmıştır. Etkinlik COVID-19 salgınından önce fiziksel top ile yapılırken COVID-19 salgın nedeniyle çevrimiçi gerçekleştirdiğimiz programımızda fiziki top varmış gibi hayal edilerek canlandırılır.

Örnek olması amacıyla lider elinde top tuttuğunu üyelerden hayal etmelerini isteyerek rastgele gruptan bir üyenin ismini söyleyerek topu ona atıyormuş gibi yapar. İsmi söylenen üye topu tutar gibi yapar. Hayali topu elinde tutan üye ismini, soy ismini, bölümünü söyler. Ardından topu ona atan kişinin yani liderin kendisine sorduğu özel olmayan bir soruyu yanıtlar. Örneğin lider üyeye en sevdiği yemeğin ne olduğunu sorar ve üye cevaplar. Ardından gruptan rastgele bir üyenin ismini söyleyerek topu ona atar. Bir önceki sıra aynı şekilde tüm grup üyeleri tarafından tekrarlanır. En son topu elinde tutan üye de söz hakkı aldıktan sonra, kimse liderin ismini söylemediği için lider bunu belirtir. Ardından üye hayali topu lidere atar. Lider de son kişi olarak söz alır. Bu durum önceden düşünüldüğü için etkinlik başında lider kendini tanıtarak başlamamış topu üyelerden birine atmıştır. Böylelikle hayali topu elinde tutan son üyenin kendini kötü hissetmemesi sağlanır. Etkinlik bittikten sonra lider grup üyelerinin nasıl hissettiklerini öğrenmek için şu soruyu yöneltir: “Bu etkinlik ile ilgili neler hissettiniz?”.

2. **Psikoeğitim Programı ile İlgili Genel Bilgiler:** Tanışma etkinliği yardımıyla üyelerin birbirlerine ve oturuma hazır olmaları sağlandıktan sonra birinci oturum için lider tarafından hazırlanan slayt açılır. Slayt yardımıyla 5 hafta boyunca oturumlarda genel olarak neler yapılacağından bahsedilir. Ardından programın amacı hakkında bilgi verilir. Programın kaç kişiyle, kaç dakika, hangi günler, kaç oturum olacağı hakkında açıklama yapılır. Psikoeğitim grubunun ne olduğundan, amacından ve öneminden bahsedilir. Grup lideri, grup üyesi nedir bunlar hakkında bilgi verilir. İçinde grup kurallarının olduğu bilgilendirilmiş onam formu grup üyelerine önceden e-posta yoluyla gönderilmiş olsa da kısaca tekrar ele alınır. Üyelerin hak ve sorumluluklarından bahsedilir. Devamsızlık, geç gelmeme gibi bazı kurallar tekrar hatırlatılır. Temel grup kuralları açıklandıktan sonra grup üyelerinin grup kuralı olarak eklemek istedikleri olup olmadıkları ve mevcut grup kurallarının kendilerine uyup uymadıkları sorulur.
3. **Üyelerin Süreçle İlgili Beklenti ve Amaçlarının Ele Alınması:** Üyelerin amaç ve beklentilerini öğrenmek amacıyla slayt kapatılarak jamboard isimli uygulama ekranına geçilir. Jamboard uygulaması çevrimiçi beyaz tahta olarak sınıflarda bulunan akıllı beyaz tahtalara benzetilebilir. Uygulamada bir sayfa açılarak bu sayfa bir kişi tarafından diğerleri ile paylaşarak bütün kişiler aynı anda etkileşimli olarak tahta üzerinde iş birliği yaparlar. Bir kişinin yaptığı bir değişiklik, uygulamayı görüntüleyen kişiler tarafından o an gözlemlenir. Bütün kişiler aynı anda da değişiklik

yapabilir. Beyaz tahtanın arka fonu değiştirilebilir, üstüne kalem veya klavye ile yazı yazılabilir, şekiller çizilebilir, resim eklenebilir, notlar yapıştırılabilir ve yazılanlar silinebilir. Üyelerin çevrimiçi bir şekilde birbirleriyle eş zamanlı olarak etkileşim kurmalarını sağlayan bu uygulama amaçların ifadesi için kullanılmıştır.

Lider tarafından Form 1’de yer alan sayfa sohbet kısmında paylaşılarak bütün grup üyelerinin bu uygulama ile yapılacak etkinliğe katılmaları istenir. Üyelere jamboard uygulamasını nasıl kullanacakları lider tarafından kısaca anlatılır. Gördükleri sayfadaki resimlerin üyelerde neleri çağrıştırdığı sorulur. Bu resimlerle ne yapılacağına yönelik tahminleri alınır. “Bu programın afişini ilk gördüğünüzde kendinizle ilgili hangi durumları ilişkilendirmiştiniz?” sorusu sorularak düşünceleri sağlanır. “Bu grup süreci sona erdiğinde iyi ki gelmişim demek için kendinizde akademik olarak nelerin değişmesini istiyorsunuz?” sorusu ve “Buraya geldim, çünkü ... davranışımın değişmesini istiyorum.” cümlesi iletilerek gruba gelme amaçlarını, nedenlerini düşünceleri istenir. Amaçlarını, süreç sonunda ulaşmayı bekledikleri hedeflerini isimlerini belirterek birbirleriyle eş zamanlı olarak ilgili sayfaya yapışkan notlar aracılığıyla istedikleri resmin üzerine, istedikleri renk yapıştırma ile yapıştırılmaları istenir. Böylelikle sözle ifade edilen kelimelerin unutulmasını önlemek ve amaçlarını ayrıntılı ele almak amacıyla hem kendi amaçları üstüne düşünceleri hem de birbirlerinin amaçlarını görmeleri sağlanır. Bütün üyelerin yazmaları için zaman tanınır. Herkes amacını yazdıktan sonra kendi amaçlarına ve birbirlerinin amaçlarına bakmaları istenir ve neler gördükleri sorulur. Kendi amaçlarına yakın amaçların olup olmadığı sorulur. Kendi yakın gördükleri amaçların yanına kendi amaçlarını yaklaştırmaları istenir. Son halin onlar için ne ifade ettiği sorulur. Bu amaçlara baktıklarında neler hissettikleri sorulur. Aslında benzer amaçlarla orada bulundukları dolaylı yoldan gösterilmiş olur. Böylelikle güven geliştirmeleri ve birbirlerine yakın hissetmeleri için yardımcı olunur. Üyelerin kendilerini sorunları açısından yalnız hissetmeleri engellenerek grup oturumlarının yararlarından biri olan evrenselliğe vurgu yapılır. Üyelere yazdıkları amaçlara ulaşmak için çaba sarf ettikleri, kendileri için gruba katıldıkları hatırlatılarak lider tarafından motive edici kısa bir konuşma yapılır.

Jamboard uygulamasında sayfalar arası geçiş mümkün olduğu için üyelerin diğer sayfaya geçmeleri istenerek Form 2’deki sayfa açılır. “Yazdığınız amaçları düşünmenizi istiyorum. Bu amaçlara ulaşma seviyeniz olarak şuan kendinizi nerede görüyorsunuz? Bu amaçlara ulaşma seviyenize 10 ile 100 arasında bir sayı verecek

olsanız bu kaç olurdu? 10 henüz amaçlarınıza ulaşamadığınızı, 100 ise amaçlarınıza tam olarak ulaştığınızı yansıtıyor.” Şeklinde şuanaki durumları ile ulaşmayı istedikleri amaçlar arasındaki mesafenin derecesini düşünmeleri lider tarafından üyelere yöneltilir. Bir önceki sayfadaki gibi etiketler yardımıyla isimlerini sayfadaki sayıların altına yapıştırmaları istenir. Bütün üyeler etiketlerini yapıştırdıktan sonra gördükleri görüntünün kendileri için neler ifade ettiği sorulur.

4. Akademik Motivasyon, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve 4D Hakkında Bilgi

Verilmesi: Jamboard uygulaması kapatılarak slayta geçilir. Akademik motivasyonun kısaca tanımı yapılır. Ardından üyelerin bu konuda yaşadığı sorunlar ele alınır. Üyelere “Akademik motivasyon ile ilgili neler yaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilir.

Ardından bilişsel davranışçı yaklaşıma geçilir. Üyelerin bu yaklaşım hakkında neler bildikleri sorulur. Bilişsel davranışçı yaklaşımın ne olduğu açıklanır. 4D tanıtılır (Durum-Düşünce-Duygu-Davranış). Duygu ve düşüncelerin ayırt edilebilmesi için kısaca bunlar açıklanır. Üyelerle beraber akademik konularla ilgili örnek bir 4D gerçekleştirilir. Akademik motivasyonu olan bir öğrencinin 4D’si ele alınır. Ortak bir durum çevresinde gönüllü üyelerin 4D’si ele alınır. Durum-Duygu-Düşünce-Davranış arasındaki ilişkinin ne olduğu üyelere sorularak aralarındaki bağlantı örnekler yardımıyla üyelere buldurulmaya çalışılır.

5. Ev Ödevi: Ev ödevi olarak 4D formu yani Form 3 verilir. Üyelere oturumların ve yapılan uygulamaların dersi çağrıştırmaması adına ev ödevi ismi kullanılmaz onun yerine uygulama etkinliği denir. Akademik bir durum hakkında kendilerini gözlemlmeleri ve seçtikleri konu ile ilgili bu formları bir dahaki oturuma kadar doldurmaları istenir. Microsoft Teams üzerinden de 1. oturumun slaytına erişebilecekleri ve bu slayttan da yararlanabilecekleri açıklanır. Üyelerin doldurdukları formu 2. oturumdan bir gün öncesine kadar Microsoft Teams üzerinden lider ile paylaşmaları istenir. Her türlü durumda liderle Microsoft Teams sohbet bölümünden iletişim kurabilecekleri belirtilir.

6. Geri Bildirim Alma ve Oturumu Sonlandırma: Bilişsel davranışçı yaklaşım oturum sonlarında sıklıkla sorulan “Bu oturum sizi rahatsız eden herhangi bir şey oldu mu?” sorusu yöneltilir. “Bugün kendinizle ilgili neler fark ettiniz?” sorusu yöneltilir. Grup üyelerinin oturum hakkında geri bildirimleri alınır. Lider tarafından özetleme yapılır. Üyelerin eklemek istedikleri varsa dinlenir. Haftaya yine aynı gün ve aynı saatte görüşmek üzere oturum sonlandırılır.

FORM-1 Amaçlar

Amaçlar/ 2. Grup

2/4

Arka plan belirle Kareyi temizle



The image shows a collection of various icons and images related to goals and achievement. The icons include a stack of books, graduation caps, a target with arrows, a clock, a desk with a smartphone, a group of people in a meeting, and a hand pointing to a trophy on a staircase. The images are arranged in a grid-like fashion on a white background with a dotted pattern.

FORM-2 Puanlama

Amaçlar/ 2. Grup

5/5

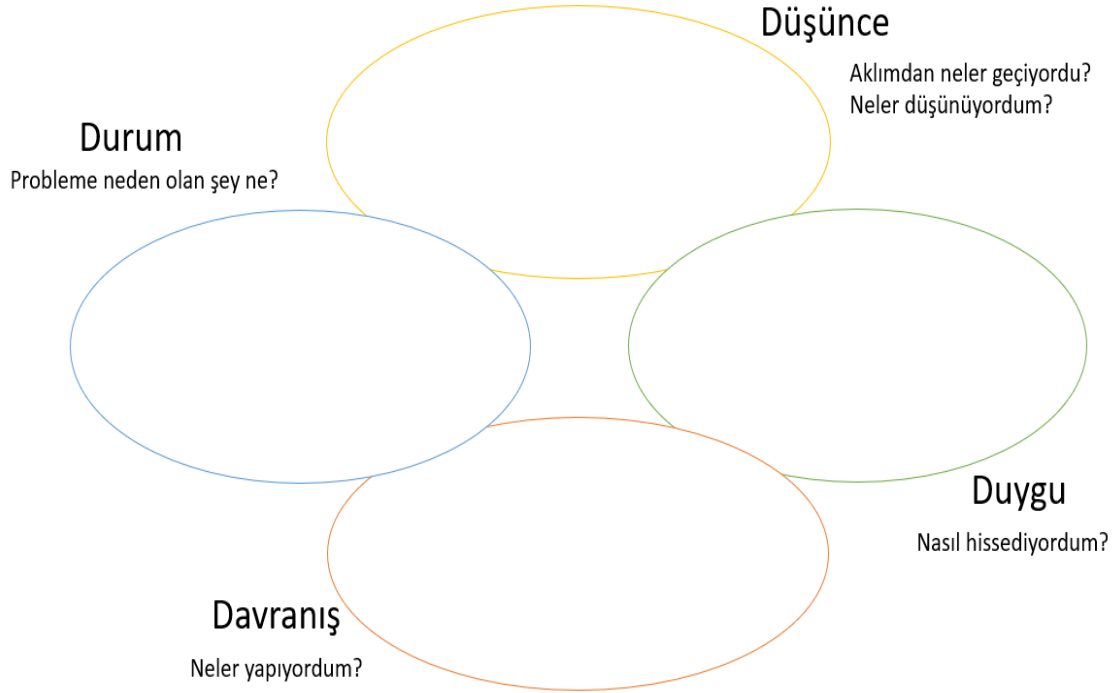
Arka plan belirle Kareyi temizle

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100



The image shows a horizontal bar chart with a scale from 10 to 100. The bar is currently empty, indicating a score of 0. The chart is located in the center of the page, below the header and above the footer.

FORM-3 4D Ev Ödevi



2. OTURUM: BİLİŞSEL ÇARPITMALARIN ELE ALINMASI VE YENİDEN ÇERÇEVELEME

Süre: 90 dakika

Araçlar: Slayt, Jamboard ve ödev pdfi

Uygulama Yeri: Microsoft Teams - Çevrimiçi

Amaçlar:

- Üyelerin duygu durum kontrollerini yapmak, önceki oturumu özetlemek, oturum gündemini söylemek
- Ev ödevi kontrolü yapmak
- Düşünce özelliklerini ele almak
- Ev ödevi vermek
- Oturum hakkında geri bildirim almak
- Özetleme yaparak oturumu sonlandırmak

Oturumun Özetlenmesi:

- 1. Oturuma Başlama:** Grup üyelerinin duygu durum kontrolleri metafor yardımıyla yapılır. Üyelerin nasıl hissettiklerini hava durumuna benzetmeleri istenir. Üyelerin kendilerini açmaları ilk oturumlarda zor olabileceği için kendilerini metafor yardımıyla dolaylı olarak rahatça ifade edebilmeleri amaçlanır. Üyelere yardımcı olması amacıyla hava durumlarının olduğu bir resim paylaşılır.
Üyeler nasıl olduklarını hava durumuna benzeterek ifade ettikten sonra lider tarafından üyelerin söylediklerine eklemeler yoluyla özetleme yapılır. Üyelerin eklemek istedikleri dinlenir.
Oturumun gündemi açıklanır yani bu oturum neler yapılacağından kısaca bahsedilir.
- 2. Ev Ödevi Kontrolü:** 4D ile ilgili ev ödevi kontrolü yapılır. Ödevi lidere atmamış olanların neden atmadıkları oturumda ele alınır. Ev ödevini yapmamaları ile oturuma gelme nedenleri arasındaki çelişkiye vurgu yapılarak ev ödevinin öneminden bahsedilir.
Ev ödevleri üstünde durulur. Yaparken neler fark ettikleri sorulur. Nelerde zorlandıkları sorulur.
- 3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve 4D'nin Kısaca Tekrar Ele Alınması:** 1. oturumda ele alınan 4D tekrar ele alınarak üyeler tarafından iyice anlaşılması sağlanır. Durum-Düşünce-Duygu-Davranış arasındaki bağlantı anlaşıldıktan sonra bu zincirin nereden kırılabileceği, neyi farklı yaparak sonucun değişebileceği sorulur.
Bakış açısı ile 4D ilişkisini açıklayabilecek animasyon videosuna (Piper, 2020) yer verilir. Bu animasyonu bilenlerin olup olmadığı sorulur. Animasyonda neler gördükleri sorulur. 4D ile bu animasyon arasındaki hangi bağlantının olduğu sorulur. 4D zincirindeki kırılan noktanın hangisi olduğu üyelere fark ettirilir. Buradaki benzer kırılmaları kendilerinin yapıp yapmadıkları sorulur. Kendileriyle benzer yaşantıları olanların bu zincirdeki neyi farklı yaparak sonucu değiştirdikleri sorulur. Örneğin arkadaşları bu zincirde neyi farklı yaparak ders çalışmaya motive oldukları sorulur.
- 4. Düşünce Özelliklerinin Ele Alınması:** Düşünce özellikleriyle ilgili slayt paylaşılır. Sohbet kısmından da jamboard uygulaması paylaşılır. Ele alınan her bir düşünce özelliğinden sonra üyelerin jamboard uygulamasındaki ilgili düşünce özelliği bölümünü kendilerinden örnek vererek isimleriyle birlikte yazmaları istenir.
Düşünce özellikleri diğer ismiyle bilişsel çarpıtmaların ne olduğu ele alınır. Ancak üyelere olumsuz çağrışım yapmaması adına bilişsel çarpıtma ismi kullanılmaz. Düşünce özellikleri olarak zihin okuma, felaketleştirme, hep ya da hiç tarzı düşünme,

duygudan sonuç çıkarma, etiketleme, zihinsel filtreleme, aşırı genelleştirme, kişiselleştirme, meli malı ifadeleri, olumluyu küçültme ya da yok sayma ele alınır.

Her bir düşünce özelliğinin ne olduğu bir sözel örnek bir de video örneği ile teker teker açıklanır (Kaya ve Sarı, 2020). Ardından üyelerin bu düşünce özelliği ile ilgili jamboardda akademik anlamda kendi yaptıkları düşünce özelliklerini yazmaları istenir. Üyelerin soruları veya eklemek istedikleri varsa ele alınır. Bu sıra bu şekilde devam eder. Örneğin zihin okumanın ne olduğundan bahsedilir. Bir örnek ile ele alınır. Filmlerden, şarkılardan kesitlerle örnek video izlenir. Ardından üyeler jamboarddaki zihin okuma ile ilgili olan yere (Form 4) kendi akademik konulardaki deneyimlerini yapıştırırlar.

Bütün düşünce özellikleri ele alındıktan sonra ele alınan düşünce özelliklerinin tablosuna yer verilir. Böylelikle üyelerin bütün düşünce özelliklerini bir arada görmeleri sağlanır. Jamboard uygulamasında en çok hangi düşünce özelliklerine sahip olduklarını yazmaları istenir (Form 5). Şu ana kadar yazdıklarında neler gördükleri, fark ettikleri sorulur. Kendi düşünce özelliklerinin farkına varmaları sağlanır. Düşünce özelliklerinin duygu ve davranışları üzerinde nasıl etkileri olduğu sorulur. Düşüncelerin değişimi diş fırçalama metaforuna benzetilir.

5. **Ev Ödevi:** 4D ev ödevine Form 7 eklenerek Form 3 ile beraber 3. oturuma kadar yapmaları istenir. Ayrıca Form 6'daki düşünce özellikleri listesini 3. oturuma kadar doldurmaları istenir.
6. **Geri Bildirim Alma ve Oturumu Sonlandırma:** “Bu oturum sizi rahatsız eden herhangi bir şey oldu mu?” şeklinde soru sorulur. “Bu oturum kendinizle ilgili neler fark ettiniz?” sorusu yöneltilir. Grup üyelerinin oturum hakkında geri bildirimleri alınır. Lider tarafından özetleme yapılır. Üyelerin eklemek istedikleri varsa dinlenir. Haftaya yine aynı gün ve aynı saatte görüşmek üzere oturum sonlandırılır.

FORM-4 Düşünce Özellikleri

Düşünce Özellikleri/ 2. Grup

< 2/12 >

Arka plan belirle Kareyi temizle

ZİHİN OKUMA

FORM-5 En Çok Yapılan Düşünce Özelliği

Düşünce Özellikleri/ 2. Grup

< 12/13 >

Arka plan belirle Kareyi temizle

EN ÇOK HANGİ DÜŞÜNCE ÖZELLİĞİNE SAHİPSİNİZ?

FORM-6 Düşünce Özellikleri Ölçeği

Düşünce Özellikleri Ölçeği

Yönerge: Bu ankette sizin kullandığınız farklı düşünce tarzlarını tespit etmeye çalışıyoruz. Bu anket boyunca 10 değişik tarzda düşünce tarzı göreceksiniz. Öncelikle her düşünce tarzının ne olduğu size açıklanacak. Daha sonra her bir düşünce tarzını daha iyi anlamanız için iki örnek durum anlatılacak. Anlatılacak bu iki durumdan bir tanesi sosyal ilişkilerle (arkadaş, eş ve aile gibi) diğeri ise kişisel başarılarla ilgili (bir sınavı geçmek ya da işte başarısız olmak gibi) olacak. Bu kurgu örneklerinin amacı her bir düşünce tarzının gerçek hayatta nasıl olabileceğini anlamanızı kolaylaştırmaktır.

Sizin göreviniz ilk olarak tanımlanan düşünüş tarzını anlamaya çalışmaktır. Daha sonra size bu düşünüş tarzını ne sıklıkla kullandığınız sorulacaktır. Lütfen bu düşünce tarzlarını hayatın iki alanında (sosyal alan ve başarı alanları şeklinde örneklendirilen) ne kadar sıklıkla kullandığınızı düşünerek uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1	2	3	4	5	6	7
Asla		Ara sıra				Her zaman

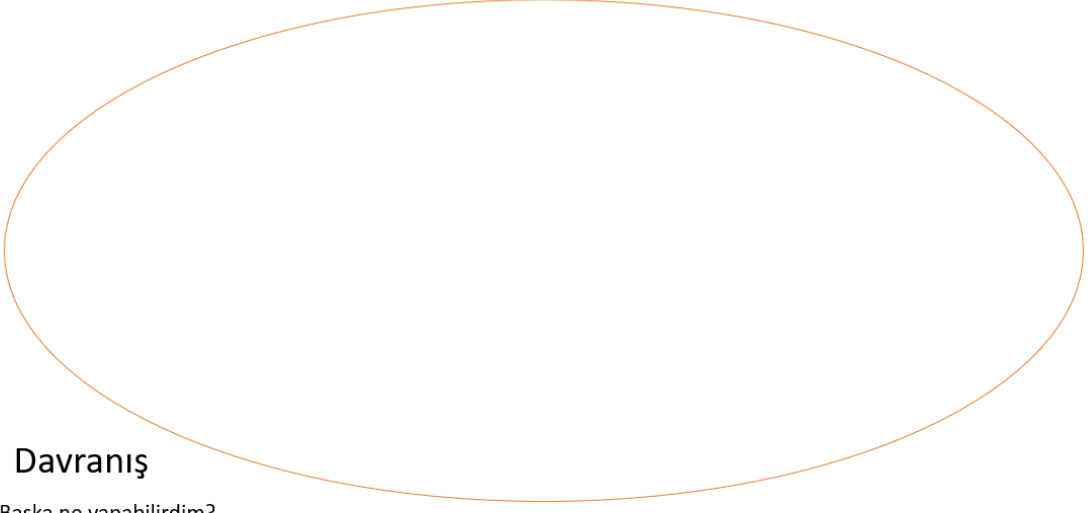
1. ZİHİN OKUMA

İnsanlar bazen başkalarının kendileri hakkında olumsuz düşündüklerini düşünürler. Hatta diğer kişi olumsuz bir şey söylemese bile bu durum böyle olabilir. Bu durum bazen *zihin okuma* olarak adlandırılır. Bunu zihninizde canlandırmak için lütfen aşağıdaki iki parçayı okuyunuz:

- Özlem erkek arkadaşı Oytun'la kahve içiyordu. Oytun çok konuşmuyordu ve Özlem ona bir sorun olup olmadığını sordu. Oytun "iyi" olduğunu söyledi. Özlem Oytun'a inanmadı ve Oytun'un kendisiyle mutsuz olduğunu düşünmeye başladı.
- Erkut haftalardır bir proje üzerinde çalışmaktaydı. Sonunda bitirip patronuna verdi ve işle ilgili patronunun görüşünü çok merak ediyordu. Birkaç gün geçtikten sonra Erkut patronunun kendisinin yetersiz olduğunu düşündüğünden endişelenmeye başladı.

Kaynak: Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği, <https://www.bilisseldavranisci.com/formlar>

FORM-7 4D Davranış Boyutu



Davranış

Başka ne yapabilirdim?

3. OTURUM: AKILLI AMAÇLAR BELİRLEME

Süre: 90 dakika

Araçlar: Slayt, Jamboard ve ödev pdfi

Uygulama Yeri: Microsoft Teams - Çevrimiçi

Amaçlar:

- Üyelerin duygu durum kontrollerini yapmak, önceki oturumu özetlemek, oturum gündemini söylemek
- Isınma etkinliği yapmak
- Ev ödevi kontrolü yapmak
- Akıllı amaçları ele almak
- Ev ödevi vermek
- Oturum hakkında geri bildirim almak
- Özetleme yaparak oturumu sonlandırmak

Oturumun Özetlenmesi:

1. **Oturuma Başlama:** Grup üyelerinin duygu durum kontrolleri yapılır. Lider tarafından 2. oturumun özetlenmesi yapılır. Üyelerin eklemek istedikleri dinlenir. Oturumun gündemi açıklanır.

2. **Isınma Etkinliği:** Hikaye tamamlama etkinliği oynanır. Lider örnek olması amacıyla ilk olarak başlar. Lider bir cümle ile hikayeye başlar. Her üye bir defa söz hakkı alır. Söz hakkı almak isteyen üye bir cümle ile hikayeyi kaldığı yerden tamamlayarak anlamlı bir hikaye oluşturmaya çalışır. Bu sıra bu düzende ilerler.
3. **Ev Ödevi Kontrolü:** 2. oturumda verilen ev ödevleri kontrol edilir. Bütün üyeler ödevleri eksiksiz biçimde, vaktinde lidere gönderdikleri için teşekkür edilir. Ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıkları, neler fark ettikleri, ne tür zorluklar yaşadıkları sorulur.
4. **PDF Paylaşımı:** Ödevlerle beraber üyelerin kendi 4D bağıntılarını iyice fark etmeleri sağlanır. Düşünce özellikleri ve 4D bağıntısı ile davranışlar ele alındıktan sonra değişim için yardımcı olabilecek Form 8 ve Form 9 üyelerle paylaşılır. Böylece üyelere neyi değiştirmeleri gerektiği söylenmektense bu formlar yardımıyla kendi 4D'lerinde hangi ögeyi değiştirmeleri gerektiği fark edilebilir.
5. **Akıllı Amaçların Ele Alınması:** Akıllı amaçlar slaytı açılır. Aslında birçok kişi amaç, hedef oluşturduğunu zanneder. Ancak bunlar gerçek bir amacı, hedefi yansıtmayabilir. Yani akıllı olmayabilir. Bu şekilde olduğunda bireyler için amaç ve hedefleri belirsiz kalır, gerçekleştirilebilir olmaktan uzak olur ve bunlara ulaşmak konusunda isteksiz kalırlar çünkü net sınırları yoktur. Bazı amaç ve hedefler yalnızca istek cümlesinden ibaret bile olabilir. Akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerinde amaç ve hedeflerin önemi bilinmektedir. Bu yüzden de amaç ve hedeflerin akıllı olması gerekir. Üyelere akıllı amaçların özellikleri tek tek açıklanır. Ardından örneklere yer verilir. Bu örneklerin hiçbirisi akıllı amaç değildir. Bunların akıllı amaç olup olmadığı sorulur ve nedenleri istenir. Farklı üyelerin söz hakkı almasına fırsat tanınır. Bu şekilde akıllı amaç konusunun pekişmesi istenir. Çünkü akıllı amaç oluşturabilmek, akademik motivasyon ve akademik ertelemenin yapı taşıdır. Slaytın devamında akıllı amaçlarla ilişkili konulara yer verilir. Kontrolümde-kontrolüm dışında, küçük adımlar ve domino etkisi metaforu, bambu ağaçları metaforu, mutluluk döngüsü, zaman çizelgesi-ardışık tahmin merdiveni ve davranışsal kontrat-ödül gibi konulara değinilir. Hepsi, akıllı amaç oluşturmada yardımcı unsurlardır. Üyelerin, akıllı amaçlarla ilgili sormak veya eklemek istedikleri varsa dinlenir. Üyeler için oturumun en çarpıcı yerlerinden biri gelir. Üyelere çok tanıdık gelecek bir şey paylaşılacağı söylenir ve ilk oturumda jamboard uygulamasında yazdıkları amaçlar ekrana yansıtılır. Üyelere bu amaçlarını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur ve

üyeler gülümserler. Üyelerden kendi amaçlarına bakmaları istenir. Bu amaçların akıllı birer amaç olup olmadığı sorulur. Üyelerin hepsi amaçlarının akıllı amaç olmadığını belirtir. Bu yazdıklarının, akıllı amacın özelliklerinden hangileriyle çeliştiği sorulur. Amaçlarını nasıl akıllı amaç haline getirebilecekleri sorulur. Üyelere yardımcı olabilmek adına somutlama terapötik becerisinden ayrıca bilişsel davranışçı yaklaşımda derine inme tekniğinden yararlanılır.

- 6. Ev Ödevi:** Üyelerin amaçlarını akıllı birer amaç haline getirmeleri için akıllı amaçlar slaytında zaman çizelgesi, ardışık tahmin merdiveni, alt amaçlar gibi yardımcı olacak uygulama etkinlikleri bulunur. Üyelerden bu hafta akıllı amaçlarını oluştururken bu alternatiflerden birinden yararlanmaları istenir.

Ev ödevi olarak Form 10'u doldurmaları istenir. Bu form ile, belirledikleri akıllı amaçlarını hafta boyunca yapmalarına yardımcı olmak amaçlanır. Böylelikle üyeler 4. oturuma kadar akıllı amaçlarını ve bunları ne oranda gerçekleştirdiklerini görerek kendilerini gözlemlemiş olurlar. Akademik motivasyonları ve akademik ertelemelerinin seviyesi daha belirgin hale gelir. Diğer oturuma kadar tamamlayıp lidere göndermeleri istenir.

Planlarında sorun yaşadıklarında durdurma formlerinden (Form 8-9) yararlanıp doldurmaları ve bunları lidere göndermeleri istenir.

- 7. Geri Bildirim Alma ve Oturumu Sonlandırma:** “Bu oturum sizi rahatsız eden herhangi bir şey oldu mu?” şeklinde soru sorulur. “Bu oturum kendinizle ilgili neler fark ettiniz?” sorusu yöneltir. Grup üyelerinin oturum hakkında geri bildirimleri alınır. Lider tarafından özetleme yapılır. Üyelerin eklemek istedikleri varsa dinlenir. Haftaya yine aynı gün ve aynı saatte görüşmek üzere oturum sonlandırılır.

FORM-8 “Dur” Bilgi

DURR

➤ **Dur ve bir adım geri at**

- Aceleci davranma. Ara ver.



➤ **Nefes al**

- Nefes alıp verdikçe nefesine odaklan.

➤ **Gözlemle**

- Ne düşünüyorum ve ne hissediyorum? Zihnim neler diyor? Bunlar gerçek mi yoksa düşünce mi? Tanımlama mı hesaplama mı? Doğru mu yanlış mı? Olumlu mu olumsuz mu? Hangi olumsuz alışkanlıklarım var? (ör. zihin okuma, negatif filtre, en kötüsünü düşünme)? Dikkatimi nelere veriyorum? Hangi metaforları kullanabilirdim? (dağ, tünel, otobüsteki yolcular)?



➤ **Geri çekil : Değişik yönlerden bak**



- Durumu dışarıdan biri gibi gözlemleyin. Onun gördükleri ne? Başka bir bakış açısı olabilir mi ? Başka biri olsa ne yapardı? Siz olsanız ona ne tavsiye ederiniz? Bu olaya verdiğiniz tepki şekli sizinle ilgili neler der? Tepkiniz akıllıca mı?

➤ **Neyin işe yaradığını bulun**

Ne işe yarıyorsa onu yapın !
Prensipelerinizle ve değerlerinizle yapın!
Verimli ve uygun oldu mu?
Olaya uygun mu?
Prensipelerinizle ve değerlerinizle uyuyor mu?
Sonuçları ne olabilir?
Sizin için en iyisi en olumlusu bu durum için ne olabilir?



Kaynak: Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği, <https://www.bilisseldavranisci.com/formlar>

FORM-9 “Dur” Uygulama

DUR				
Durun	Nefes alın	Gözlemleyin	Geri çekilin Başka bir bakış açısı kazanın	Neyin işe yarayacağını bulun
				
Durun ve bir adım geri adın	Yavaşça bir iki kez nefes alın			
		Ne oluyor? Neye tepki gösteriyorum? Ne düşünüyorum ve hissediyorum? Aklım neler söylüyor? Bedenimde ne gibi şeyler hissediyorum? İlgi odağım neresi?	Bu bir gerçek mi? Yoksa düşünce mi? Duruma dışarıdan biri gibi bakın? Başka ne şekilde bakabilirim? Başka biri ne yapardı? Başka biri olsa ne tavsiye ederdim? Duruma böyle tepki vermem benim için ne anlama geliyor? Tepkim asıl olay için yerinde mi? Tepkimin sonuçları ne olacak?	Ne yapsam benim için en olumlu olur? Verimli ve uygun olacak mı? Değerlerime ve prensiplerime uyacak mı? Benim için, çevremdekiler için en iyisi ne olacak?

Kaynak: Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği, <https://www.bilisseldavranisci.com/formlar>

FORM-10 Davranışsal Kontrat

Sözleşmeyi Yapanın Adı:

Sözleşme Tarihi:

Aşağıda Yazılanları Yapacağım

Sözleşmenin Amaçları:

Eylem Adımları:

Ödüller:

Kontratın Gözden Geçirildiği Tarih:

4. OTURUM: ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Süre: 90 dakika

Araçlar: Slayt ve ödev pdfi

Uygulama Yeri: Microsoft Teams - Çevrimiçi

Amaçlar:

- Üyelerin duygu durum kontrollerini yapmak, önceki oturumu özetlemek, oturum gündemini söylemek
- Ev ödevi kontrolü yapmak
- Öğrenmeyi etkileyen faktörleri ele almak
- Ev ödevi vermek
- Oturum hakkında geri bildirim almak
- Özetleme yaparak oturumu sonlandırmak

Oturumun Özetlenmesi:

1. **Oturuma Başlama:** Grup üyelerinin duygu durum kontrolleri metafor yardımıyla yapılır. Üyelerin nasıl hissettiklerini renklere benzeterek ifade etmeleri istenir. Üyelerin geçen oturuma dair akıllarında neler kaldıkları sorulur. Lider tarafından üyelerin ifade ettiklerine eklemeler ile özetleme yapılır. Oturumun gündeminden bahsedilir.
2. **Ev Ödevi Kontrolü:** Ev ödevini yaparken neler yaşadıkları sorulur. Nelerde zorlandıkları sorulur.
3. **Akademik Yaşamın Anahtarı “Öğrenme” Konusunun Ele Alınması:** Üniversite okuyan bir öğrenci yaşamının neredeyse çoğunu okulda, bir şeyler öğrenerek geçirmektedir. Öğrenme faktörünün akademik yaşamla sıkı ilişkisi öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik ertelemelerine de kuşkusuz etki etmektedir. Bu nedenle öğrenme ile ilişkili kavramların olduğu ilgili slayt paylaşılır. Öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak; öğrenmenin biyolojik temelleri, stres, ödül mekanizması, bireysel farklar, geçmiş yaşantılar, öz yeterlilik, öze denetim, esneklik, motivasyon, kaygı gibi konulara yer verilir. Bu konular öğrencilerin az çok bildiği konular olduğu için bunları ayrıntılı ele alınmaktansa öğrencilerin deneyimlerini paylaşmaları ve farkındalıklar oluşturmaları amaçlanır. Çünkü farklı bir gözle kendi yaşantılarına bakmak, aynı konuda farklı bakış açılarını görmek farkındalık açısından önemlidir.

Her bir kavram açıklanarak örnek cümlelere, videolara yer verilir. Her kavram ele alındıktan sonra üyelerin kendi akademik yaşantılarından örnekler vermeleri ve kavramlardan sonra slaytta yer alan sorulara cevaplar vermeleri istenmiştir. Bütün kavramlar ele alındıktan sonra üyelerin akademik motivasyonlarını hangi faktörlerin olumlu ya da olumsuz etkilediği sorulur. Eğer olumsuz etkiliyorsa bu oturuma kadar öğrenilenlerin nasıl bir etkisi olabileceği sorulur.

4. **Ev Ödevi:** Ev ödevi olarak öğrenmeyi etkileyen faktörlerin isimlerinin yer aldığı Form 11'i doldurmaları istenir. Örneğin stres yapıyorlarsa ve öğrenmelerini etkileyecek düzeydeyse bu yaşantılarını yazmaları istenir. Eğer stres yapmıyorlarsa veya öğrenmelerini etkileyecek düzeyde değilse bununla ilgili yaşantılarını da yazmaları istenir. Böylece öğrenmeleri ve dolayısıyla akademik motivasyonları üzerindeki etkenlerin hem olumlu hem olumsuz anlamda nasıl etkilediğini fark etmeleri ve bunun üstüne düşünmeleri sağlanır. 4. oturuma kadar öğrenilenlerin harmanlanarak bu ödevde yer alması istenir. Akıllarındaki soru işaretleri giderilir.
5. **Geri Bildirim Alma ve Oturumu Sonlandırma:** “Bu oturum sizi rahatsız eden herhangi bir şey oldu mu?” sorusu üyelere yöneltilir. “Bu oturum kendinizle ilgili neleri fark ettiniz?” sorusu sorulur. Grup üyelerinin oturum hakkında geri bildirimleri alınır. Lider tarafından özetleme yapılır. Üyelerin eklemek istedikleri varsa dinlenir. Haftaya yine aynı gün ve aynı saatte görüşmek üzere oturum sonlandırılır.

FORM-11 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

“AKADEMİK YAŞAMIN ANAHTARI: ÖĞRENME”

ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

STRES	
ÖDÜL	
BİREYSEL FARKLAR	
ÖĞRENME STİLLERİ	
GEÇMİŞ YAŞANTILAR	
ÖZ YETERLİLİK	
ÖZ DENETİM	
ESNEKLİK	
MOTİVASYON	
KAYGI	
DİKKAT	
VERİMLİ DERS ÇALIŞMAK	
TEKRAR EĞRİSİ	
UYKU DÜZENİ	
YEME ALIŞKANLIĞI	
EGZERSİZ	
KENDİNE ZAMAN AYIRMA	
FİZYOLOJİK DURUM	

5. OTURUM: SONLANDIRMA

Süre: 90 dakika

Araçlar: Hayali canlandırma ve Jamboard

Uygulama Yeri: Microsoft Teams - Çevrimiçi

Amaçlar:

- Üyelerin duygu durum kontrollerinin yapılması, önceki oturumun özetlenmesi, oturum gündeminin söylenmesi
- Ev ödevinin kontrolü
- Üyelere film metaforu uygulanarak sürecin değerlendirilmesi
- Sürecin bitimiyle ilgili duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi
- Sürecin sonlandırılması

Oturumun Özetlenmesi:

1. **Oturuma Başlama:** Grup üyelerinin duygu durum kontrolleri yapılır. Üyelerin geçen oturuma dair akıllarında neler kaldığı sorulur. Lider tarafından üyelerin ifade

ettiklerinin üzerine eklemeler yapılarak özetleme yapılır. Oturumun gündeminden bahsedilir ve oturumun son oturum olduğu hatırlatılır.

2. **Ev Ödevi Kontrolü:** Ev ödevini yaparken neler yaşadıkları sorulur. Nelerde zorlandıkları sorulur. Lider, şu ana kadar verilen ödevleri süreç sonrasında da tekrar yapabileceklerini belirtir. Microsoft Teams grubunda da slaytların bir ay boyunca kalacağı söylenir.
3. **Film Şerifi Etkinliği:** Lider üyelere etkinliği açıklar. Üyelerin hep beraber filme gittiklerini hayal etmeleri istenir. Filmi izleyip çıkışta film hakkında sohbet ettikleri düşündürülür. Herkesin dikkat ettiği durumlar farklıdır, biri görsel efektlere dikkat ederken biri ses efektlerine dikkat edebilir. Psikoeğitim süreci de film sürecine benzemektedir. Anlatılanlar ortak olurken üyelerin farkındalıkları, kazanımları farklıdır. Bu süreçte grupta anlatılanları dinleyerek hem izleyici; kendi duygu, düşünce ve yaşantılarını bu sürece getirip süreci şekillendirerek hem de yönetmen oldular.

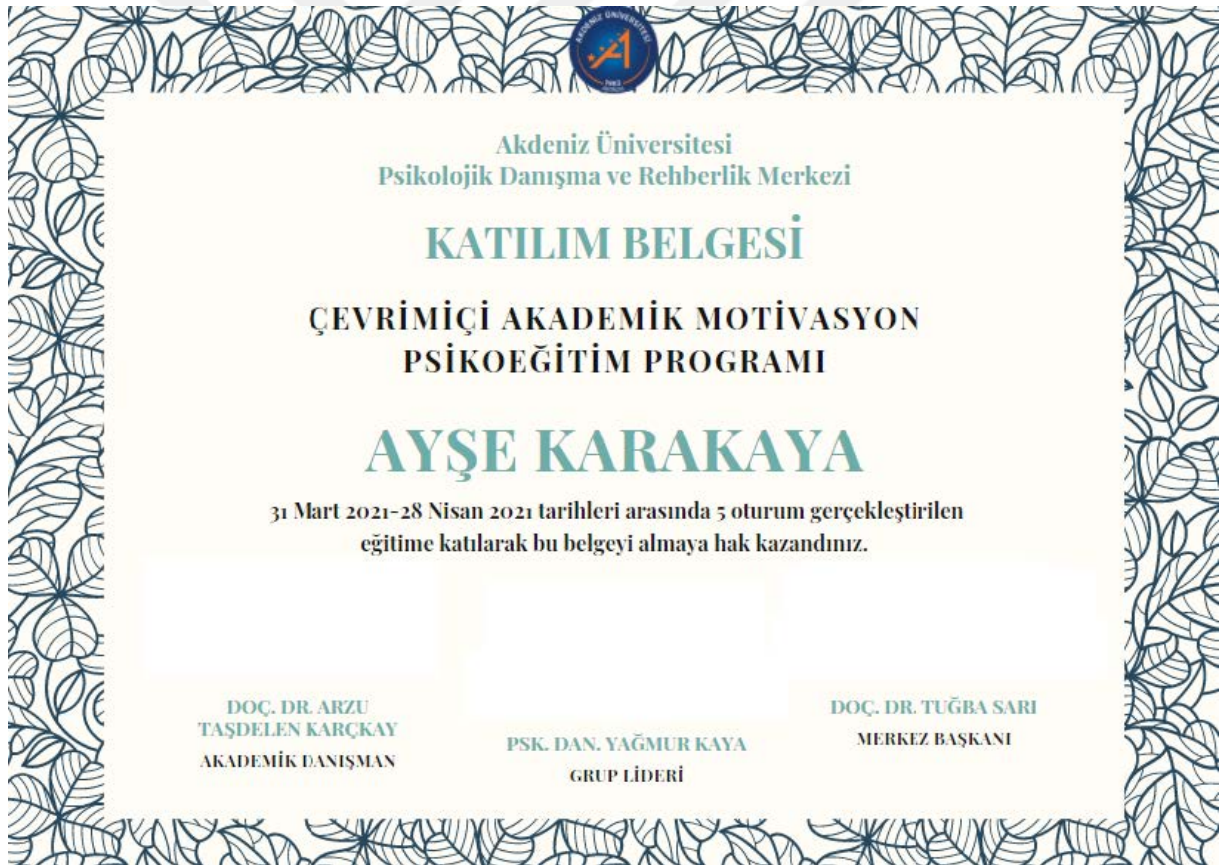
Bu filmi tekrardan zihinlerinde canlandırmaları istenir. Lider süreci baştan sona hayal edebilmeleri için üyelere yardımcı olur. Üyelerden arkalarına yaslanıp rahat olacakları bir pozisyonda oturmaları istenir. Gözlerini kapatmaları ve lider gözlerini açmalarını söyleyene kadar kapalı tutmaları istenir. Lider programın afişini ilk gördükleri andan bu oturuma kadar yapılanları tek tek anlatır. Böylece tüm oturumların özeti, üyelerin zihinlerinde canlandırılarak farklı bir biçimde ele alınmış olur. Oturumlar ele alınırken üyelerin neler hissettikleri gibi sorular yöneltilerek yanıt vermeksizin kendi içlerinden düşünmeleri istenir. Oturumlar yavaşça geçilerek üyelere düşünme süresi verilir. “İşte 5. Oturumdasınız, şimdi gözlerinizi açabilirsiniz.” sözüyle üyelerden gözlerini açmaları istenir. Üyeler kendilerine gelmeleri beklendikten sonra “Hem yönetmeni hem de izleyicisi olduğunuz bu film nasıldı?” sorusu yöneltir. En etkilendikleri sahnenin hangisi olduğu sorulur. “Bu filmde yeniden bir film oluşturmak isterseniz hangi sahneleri kullanmak istersiniz yani sizin filminizde hangi sahneler yer alsın istersiniz?” sorusu yöneltir. Bu süreçte ceplerine neler kattıkları, şu anda ceplerinde neler olduğu, ceplerini nelerle doldurdukları sorulur.

Üyelerden kat ettikleri yolları düşünmeleri istenir. Amaçlarına ulaşmaları bakımından kendilerini 10 ile 100 arasında derecelendirmiş olsalar kaç puan verecekleri sorulur. 10 hiç yol kat etmedikleri, 100 ise tamamen yol kat ettiklerine denk gelmektedir. Kat ettikleri yolları paylaşmak isteyenler dinlenir. Jamboard uygulamasındaki 1.

oturumda yapılan Form 2 paylaşılır. Üyelerin ilk oturumda amaçları bakımından hangi puanda olduklarını görmeleri sağlanır. Ardından yeni bir sayfa açılarak bu sefer de buraya şu anki puanlarını yazmaları istenir. Üyelerin puan vermelerinin ardından neler hissettikleri, düşündükleri sorulur. Ceplerine kattıklarını, ilerledikleri yolları düşünerek süreçten sonra bunları nasıl kullanacakları sorulur. Süreç sonrasında kat etmeye devam ettikleri yolda ne tür engellerle karşılaşabilecekleri ve bunlarla süreç boyunca öğrendiklerinden hangilerini kullanarak baş edebilecekleri sorulur.

Geri Bildirim Alma ve Oturumu Sonlandırma: Lider ile ilgili ya da üyelerin birbirleriyle ilgili söylemek istedikleri ele alınır. Sürecin bitmesiyle ilgili neler hissettikleri sorulur. Lider de kendini ifade eder. Ve süreç sonlandırılır.

EK-9 ÖRNEK KATILIM BELGESİ



EK-10 ARAŞTIRMACI OTURUMLARI DEĞERLENDİRME FORMU

Hangi Oturum?	İşe Yarayanlar	İşe Yaramayanlar
1.Oturum		
2.Oturum		
3.Oturum		
4.Oturum		
5.Oturum		

EK-11 GRUP SÜRECİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ FORMU

SÜREÇ DEĞERLENDİRME FORMU
5 haftalık Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı'na katıldınız. Aşağıda bu süreci değerlendirmeniz amacıyla sorular yer almaktadır. Verdiğiniz yanıtlar tamamıyla gizli tutulacak ve tez sorumlusu tarafından bilimsel amaçlarla değerlendirilecektir. Elde edilen bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Psk. Dan. Yağmur KAYA Akdeniz Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi
Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. ☐ Onaylıyorum

1. Bu psikoeğitim programına katılmadan önce eğitimden beklentileriniz nelerdi?
2. Psikoeğitim sürecinde katılımcı olarak neler yaşadınız?
3. Çevrimiçi psikoeğitime katılırken ne tür zorluklar yaşadınız?
4. Size göre yukarıda yaşadığınızı belirttiğiniz zorlukların giderilmesi için neler yapılabilir?
5. Genel olarak oturumları değerlendirdiğinizde sizi en çok etkileyen oturum hangisiydi?
6. Süreç boyunca sizi en çok etkileyen an, yaşantı, olay hangisiydi? Neden?
7. Sürece ilk başladığınız halinizle şuanki haliniz arasındaki farklar neler oldu?
1. Akademik motivasyonunuzu düşündüğünüzde kat ettiğiniz yola kaç puan verirsiniz? Düşük 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Yüksek
9. Süreçten öğrendiğiniz hangi bilgiyi/bilgileri süreç sonunda da kullanmaya devam edeceksiniz? Neden?
10. Grup liderini değerlendirecek olsanız neler söylemek istersiniz?
11. Sonraki süreçte böyle bir psikoeğitim tekrarlansa neler önerirsiniz?

12. Genel olarak süreçle ilgili eklemek istedikleriniz var mı? Varsa lütfen yazınız.

.....

EK-12 ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.02.2021-27950



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 10.02.2021

TOPLANTI SAYISI : 03

KARAR SAYISI : 62

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY**'ın danışmanlığını, **Yağmur KAYA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir. (2021G055)

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK-13 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği

Gelen Kutusu x



Yağmur Kaya

Alıcı: mhulya

25 Eyl 2020 Cum 08:00



İyi günler hocam Ben Yağmur Kaya, Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları üzerinde çalışacağım yüksek lisans tezim kapsamında uyarladığınız "Akademik Motivasyon Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.



mhulya

Alıcı: ben

25 Eyl 2020 Cum 21:42



İyi günler Yağmur, "Akademik Motivasyon Ölçeği"ni tezinde kullanabilirsin. Ekteki yazının sonunda yer alıyor. Başarılar.....

Doç. Dr. M. H. Karagüven



Akademik Erteleleme Ölçeği

Akademik Erteleleme Ölçeği

Gelen Kutusu x



Yağmur Kaya

25 Eyl 2020 08:00



İyi günler hocam Ben Yağmur Kaya, Akdeniz Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde çalışacağım yüksek lisans tezim kapsamında geliştirdiğiniz "Akademik Erteleleme Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.



Deniz Çakıcı

Alıcı: ben

29 Eyl 2020 07:51



Merhaba yüksek lisans tez çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz Akademik Erteleleme Ölçeği ni kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Deniz Çiğdem Çakıcı

EK-14 BİLDİRİM ONAYI

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Yağmur KAYA

EK-15 ÖZGEÇMİŞ SAYFASI

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yağmur KAYA

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
(2014-2018)

Önlisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi – İnsan Kaynakları Yönetimi (2016-2018)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
(2019-2022)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Yıldız Teknik Üniversitesi – Araştırma Görevlisi –
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD (2021-Devam)

İletişim

E-Posta Adresi :

EK-16 İNTİHAL RAPORU

31.05.2022 11:51

Turnitin

Turnitin Orjinallik Raporu

İşleme kondu: 31-May-2022 11:39 +03
NUMARA: 1847692028
Kelime Sayısı: 46755
Gönderildi: 1

Akademik motivasyon psikoeğitim programı
Yağmur Kaya tarafından

Benzerlik Endeksi
%15

Kaynağa göre Benzerlik
Internet Sources: %15
Yayınlar: %6
Öğrenci Ödevleri: N/A

1% match (06-Mar-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/71753/yokAcikBilim_10129336.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
1% match (21-Mar-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/419570/yokAcikBilim_10059572.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
1% match (13-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/654245/yokAcikBilim_10046265.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
1% match (11-Ara-2021 tarihli internet) http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/1927/599731.pdf?isAllowed=y&sequence=1
1% match (26-May-2021 tarihli internet) https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/69528/EFT0293.pdf?isAllowed=y&sequence=1
< 1% match (12-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/40199/yokAcikBilim_10251511.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (12-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/40211/yokAcikBilim_10206688.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (03-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/69034/yokAcikBilim_10223695.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (07-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/105959/yokAcikBilim_10110265.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (11-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/238314/yokAcikBilim_10201114.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (07-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/105638/yokAcikBilim_10336391.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (09-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/218965/yokAcikBilim_10015634.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (30-Nis-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/619286/yokAcikBilim_403854.pdf
< 1% match (13-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/653876/yokAcikBilim_10115705.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (10-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/132053/yokAcikBilim_10198281.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (18-Mar-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/419570
< 1% match (25-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/666753/yokAcikBilim_10084419.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (06-May-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/663085/yokAcikBilim_10240006.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (03-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/262797/yokAcikBilim_10208379.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (13-Oca-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/631448/yokAcikBilim_10229859.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (24-Ara-2021 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/654058/yokAcikBilim_10090273.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (16-Nis-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/253376/yokAcikBilim_10265783.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (17-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/36650/yokAcikBilim_461075.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (03-Şub-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/262870/yokAcikBilim_10224095.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
< 1% match (07-Mar-2022 tarihli internet) https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/90197/yokAcikBilim_10156342.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

https://www.turnitin.com/newreport_printview.asp?eq=1&eb=1&esm=5&oid=1847692028&sid=0&n=0&m=2&svr=49&r=60.518481235037804&la... 1/46