Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)
Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa 389-406

Gelecek Zaman Algısı ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*

Süleyman AVCI[1], Münire ERDEN[2]

ÖZ

Bu çalışmada, gelecek zaman algısı (bağlılık, değer, hız, genişlik ve algılanan araçsallık) ile akademik alandaki arzularını ertelenmesinin öğretmen adaylarının meslek derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla alan yazına dayalı olarak söz konusu değişkenler arasında beklenen ilişkileri gösteren bir model oluşturulmuş ve bu model test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 462 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, meslek derslerindeki akademik başarının; gelecek zaman algısının, değer alt boyutu tarafından doğrudan yordandığı; Bağlılık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı; Hız ve algılanan araçsallık alt boyutları tarafından ise hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı; Bağlılık alt boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Bu bulgulara göre, akademik başarıyı açıklamaya yönelik oluşturulan model doğrulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Gelecek zaman algısı, akademik başarı, arzuları erteleme

The Effect of The Future Time Perspective and Academic Delay of Gratification of The Prospective Teachers on Their Academic Achievements

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the future time perception (connectedness, value, speed. extension and perceived instrumentality) and academic delay of gratification of the prospective teachers on their pedagogy courses achievements. For this purpose a model which shows the expected relations depending on the literature among the variables was developed to verify. Subjects consisted of 462 fourth year prospective teachers from Marmara University, Ataturk Faculty of Education. According to findings, pedagogy courses achievements were predicted by value directly, predicted by connectedness through academic delay of gratification and predicted by speed and perceived instrumentality directly and through academic delay of gratification. Extension didn't have a significant power in predicting of pedagogy courses achievements. Accordingly, with respect to these findings, model was verified.

---

*Bu makale, Prof.Dr. Münire Erden danışmanlığında, Yrd.Doç.Dr. Süleyman Avcı tarafından hazırlanan "Öğretmen adaylarının, gelecek zaman algıları, akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki isteklilikleri, algılanan araçsallıkları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

[1]Yrd.Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, e-posta: suleyman.avci@marmara.edu.tr
2 Prof.Dr., e-posta: erden@yildiz.edu.tr

Keywords: Future time perspective, academic achievement, delay of gratification

GİRİŞ

Ülkemizde öğretmenlik mesleğini icra etmek için öğretmenlerin, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç alanda yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973). Öğretmen eğitimi veren programların dersleri de bu temel yeterlilikleri kazandırmaya yönelik tasarlanmıştır. Alan bilgisi yeterliği, programdaki branş dersleri ile kazanılmakta olup alana özgüdür. Meslek bilgisi yeterliği, öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesine yardımcı olan derslerle kazanılmaktadır. Bu dersler, pedogojik formasyon olarak da adlandırılmaktadır. Genel kültür ise öğretmen adayının mesleğe atıldığında olmazsa olmaz sahip olması gereken bilgisayar, yabancı dil, Türkçe gibi becerileri kazandırmaya yönelik derslerle kazanılmaktadır. Halen yürürlükte olan öğretmen eğitimi programında, alan derslerinin oranı yüzde 50, meslek derslerinin oranı yüzde 30 ve genel kültür derslerinin oranı ise yüzde 20'dir. Öğretmen adaylarının, meslek hayatlarını başarılı bir şekilde sürdürmeleri için üç alanda da eşit seviyede donanımlı olarak yetişmeleri gerekmektedir. Bu gerçeğe rağmen farklı alanlardaki derslerin meslek hayatları için eşit önemde olduğu fikri, öğrenciler tarafından çok iyi algılanamamaktatır. Öğrenciler alan derslerini diğer derslere oranla meslekleri açısından daha yararlı görmektedirler (Dikici, Yavuzer ve Doğan 2006; Yüksel 2004). Yani öğrenciler meslek hayatlarında başarılı olmalarını daha çok alan derslerindeki başarılarına bağlamaktadırlar. Öğrencilerin bu algısı, onların derslere yönelik görevleri yerine getirirken farklı düzeyde motive olmalarına yol açmakta, özellikle meslek derslerindeki motivasyonlarını düşürmektedir.

Öğretim ortamında, eğitimcilerin ve velilerin en çok sorun yaşadığı, dolayısıyla bu sorunun çözümü için en çok üzerinde durduğu konu; öğrencilerdeki motivasyon eksikliğidir. Eğitim seviyelerinin tamamında, öğrencilerin birçoğu dersleri sürdürme konusunda ya tamamen motivasyonsuzdur ya da yeteri kadar motive olamamışlardır (Husman & Lens, 1999). Bunun sonucu olarak eğitimci bazen, ders için ayrılan sürenin büyük bölümünü motivasyon için harcamaktadır. Eğitimcinin motive etmesine ihtiyaç duymayan öğrenciler ise içsel olarak kendi öğrenme hedeflerine motive olmuş olanlardır (Brophy, 2004). Öğrencileri motive etmek için, kendilerine gelecekleri için belirledikleri hedeflere ulaşma açısından mevcut dersin içeriğinin önemi hatırlatılmalıdır. Öğrenci bir şeyi yapmanın gelecekte istediği bir durum için faydalı olduğuna inandığında, motivasyonu artmaktadır. (Gjesme, 1979; Husman, 1998; Nuttin & Lens 1985).

Bireyin, yakın veya uzak gelecekteki beklentilerinin, hedeflerinin şimdiki eylemleri üzerine etkisi, 1960'lı yıllardan günümüze kadar eğitim psikolojisinin araştırma konularından birisi olmuştur. Süreçte bu yapıyı tanımlamak için, gelecek zaman algısı (GZA) kavramı kullanılmıştır (Lens & Tsuzuki, 2005). GZA, Lens (Lens & Tsuzuki, 2005) tarafından "bireyin yakın veya uzak geleceğinde ulaşmak istediği amaçların şimdiki zamandaki eylemleri üzerindeki etkisi" olarak tanımlanmaktadır.

GZA, öznel bir yapıya sahip olan psikolojik zamanla ilgilidir. Bu nedenle, bireyler arasında geleceğe yönelik zamansal algılamalarda farklılıklar bulunmaktadır. Kısa zaman algısına sahip bireyler, uzun zaman algısına sahip olanlara göre, on yıllık süreci psikolojik olarak daha uzak algılamaktadırlar. Bu algılama farkından dolayı uzun GZA'ya sahip bireyler, hem gelecekleri için daha fazla sayıda hedefe sahiplerdir hem de daha uzun süreli plan yapmaktadırlar (Nuttin & Lens, 1985).

Nuttin ve Lens (1985) ile Husman ve Shell (1996)'e göre, GZA çok boyutludur. GZA'nın değer, genişlik, bağlılık, hız ve algılanan araçsallık (AA) olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. Değer, göre, bireyin yakın veya uzak gelecekte ulaşmak istediği hedeflere verdiği değeri ifade etmektedir (Husman & Shell, 1996). Bireyin gelecek hedeflerine verdiği değer arttıkça, bu hedeflere ulaştıracak okul çalışmalarına daha fazla motive olmakta ve bunun sonucu olarak akademik başarı artmaktadır (Husman, 1998; Jenkins-Marsan, 1999). Genişlik, bireyin ne kadar uzak geleceğe yönelik hedef belirlediğine ilişkin boyuttur (Daltrey & Langer, 1984; Nuttin & Lens, 1985). Her insanın, geleceğine yönelik belirlediği hedeflerin zamansal olarak uzaklığı birbirinden farklıdır. Bazı insanlar, 10 yıl sonrası için plan yaparken bazıları da sadece altı ay sonrası için plan yapmaktadır. Uzak zaman algısına sahip bireylerde, hedefe ulaşma sürecinde, bıkkınlık, boş verme, motivasyonun azalması gibi sorunlar görülmez (Nuttin & Lens, 1985). Buna bağlı olarak kendileri için uzak hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olur (Jenkins-Marsan, 1999). Bağlılık, bireyin şimdiki eylemleriyle gelecek hedefleri arasında ilişki kurması olarak tanımlanmaktadır (Husman & Shell, 1996). Kurulan bu ilişki sayesinde şimdiki eylemlere daha fazla değer verilmekte ve bu eylemler hedeflere ulaştırma yönünde araçsal olarak algılanmaktadır. Brown ve Jones (2004), Simons, Vansteenkiste, Lens ve Lacante (2004), Shell ve Husman (2001)'a göre tüm şartlar eşitse, uzun GZA'ya sahip bireyler, şimdiki eylemlerle, gelecek hedefleri arasında daha iyi bağ kurmaktadırlar. Hız, bireyin zamanın geçme hızı ile ilgili algısıdır. Birey uzun GZA'ya sahipse, gelecekteki hedeflerine ulaşma yönünde plan yapar ve planı doğrultusunda hedefine ulaşmaya çalışır. Hedefe ulaşmak için gereken sürede, bireyin adım adım sürekli çalışması gerekmektedir. Hedefi doğrultusunda sürekli olarak çalışan bir kişi, işini son ana bırakmamış olacağından zaman konusunda şikâyeti olmayacaktır (Brown & Jones, 2004; Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004; Shell & Husman, 2001). Düşük GZA'ya sahip bireylerde hedefe yönelik zaman hızla akıyormuş gibi gelir. İşini son ana bırakmayan ve düzenli çalışan öğrencilerin, akademik görevlere yönelik motivasyonu yüksek olmaktadır (Gjesme, 1979). Algılanan araçsallık, Lens ve Tsuziki (2005) tarafından, şimdiki zamanda yapılan eylemlerin sonuçlarının gelecekteki hedeflere ulaştırma açısından önemi olarak tanımlanmaktadır. Algılanan araçsallık, bireyin gelecekteki hedeflerine ulaşmasını sağlayan şimdiki görevleriyle ilgilenmesi için gerek duyduğu bir yetenektir. Birey şimdiki eylemleri gelecek hedeflerine ulaştırma açısından ne kadar araçsal olarak algılıyorsa, bu eylemleri yerine getirirken motivasyonu o kadar fazla olmaktadır. Yüksek motivasyon ise beraberinde akademik başarıyı getirmektedir (Creten,

Lens & Simons, 2001; De Volder & Lens, 1982; Lens & Decruyenaere, 1991; Miller, Debacker & Greene, 1999; Moreas & Lens, 1991). Algılanan araçsallık, bireyden bireye ve durumdan duruma değişim göstermektedir (Simons, Dewitte & Lens, 2000).

Öğrencileri öğretim ortamında başarısızlığa iten nedenlerden birisi de, onları ders çalışmaktan ve görevlerini yerine getirmekten alıkoyan, çevresindeki cezbedici ve çeldirici araçlar ve olaylardır. Birey bunlarla ilgilendiğinde anlık doyum sağlamakla birlikte ileriye yönelik çalışmalarını engellemektedir. Çevreden gelen çeldiricilerin öğrenciler üzerindeki etkisi, 1960'lı yıllardan beri araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konudur. Bu alandaki ilk çalışma, Mischel (Mischel & Ayduk, 2002) tarafından yapılan klasik şekerleme deneyidir. Bu deneyde kısaca, çocuklara isterlerse önlerindeki az miktardaki şekerlemeyi yiyebilecekleri, eğer belirli bir süre beklerlerse daha fazla miktardaki şekerleme alabilecekleri söylenmiştir. Araştırma sonunda bazı çocukların hemen ve az sayıdaki şekerlemeyi tercih ettikleri bazılarının da bekleyerek daha fazla miktardaki şekerlemeyi aldıkları gözlenmiştir (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake & Rodriguez, 2000; Mischel & Underwood, 1974). Bu ve bunu izleyen deneylerle, ortaya konulan kavram "arzuları ertelenme" (delay of gratification) olarak adlandırılmış olup "bireyin uzak fakat daha fazla istenen bir hedef için anlık küçük doyumlarını erteleme eylemi" olarak tanımlanmıştır (Akt: Bembenutty & Karabenick, 1996). Akademik alanda arzuların ertelenmesi (AAAE) kavramı ise, Bembenutty ve Karabenick (1998b) tarafından klasik arzuların ertelenmesi kavramının akademik alana uygulanması ile oluşturulmuş olup "bireyin zamansal olarak uzak olan önemli ve değerli akademik ödül, hedef ve amaçlar için anlık olarak ulaşabileceği ve dürtüleri memnun edecek anlık fırsatları ertelemesi" olarak tanımlanmıştır.

Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, kendilerini ders çalışmaktan alıkoyan çevresel çeldiricilere daha kolay karşı koyabilen kişilerdir. Bu nedenle, AAAE, akademik başarıyı etkileyen faktörlerden birisidir (Bembenuty, 2002; Bembenutty & Karabenic, 1998b; Bembenutty, McKeachie, Karabenick & Lin, 2001). Kendileri için uzak hedefler koyan ve bu hedefleriyle mevcut dersleri arasındaki bağı iyi algılayan öğrenciler aynı zamanda anlık arzularını da kolaylıkla erteleyebilmektedirler (Bembenutty, McKeachie, Karabenick & Lin, 2000; Bembenuty, 2002; Lomranz, Shmotkin & Katznelson, 1983).
Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki derslerdeki akademik başarılarını etkilediği düşünülen, GZA (bağlılık, değer, hız, genişlik ve AA) ile AAAE arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla önce, alan yazındaki araştırma sonuçlarına dayalı olarak, beklenen ilişkileri gösteren Şekil 1'deki model geliştirilmiş ve sonra bu model test edilmiştir.

GZA ve GZA'nın bağlılık, değer, hız ve genişlik alt boyutlarının akademik başarı üzerine etkisini araştıran çalışmalar, bu değişkenlerin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisinin düşük olduğunu göstermektedir (Jenkins-Marsan,

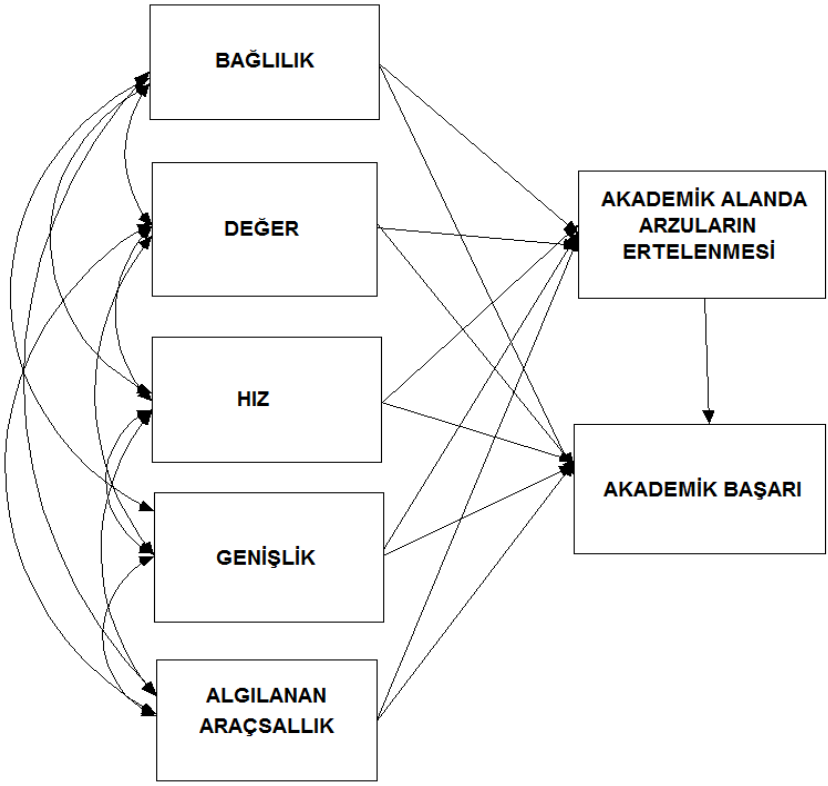
1999; Peetsma, Hascher, Van Der Veen & Roede, 2005; Shell & Husman, 2001). GZA akademik başarıyı daha çok, dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin Zimmerman (2000)'a göre kendilerine uzak hedef belirleyen öğrenciler, öz-düzenleme stratejilerine başvurarak akademik başarılarını yükseltmektedir. GZA'nın akademik başarıyı etkilemesinde aracılık yapan stratejilerden birisi de, öğrencilerin kendilerini akademik görevlerinden alıkoyacak çeldiricilerle baş etme yeteneğidir (Lomranz, Shmotkin & Katznelson, 1983). Bu nedenle modelde, GZA'nın (bağlılık, değer, hız ve genişlik) alt boyutları akademik başarı için, hem doğrudan ve hem de AAAE değişkeni ile dolaylı nedensellik ilişkisi tanımlanmıştır. AAAE ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ilişki olması nedeniyle (Bembenutty, 2001; Bembenutty, 2004) bu iki değişken arasında da doğrudan nedensellik ilişkisi tanımlanmıştır.

AA, GZA'nın alt boyutlarından birisi olması nedeniyle (Husman & Shell, 1996), akademik başarıya, hem doğrudan hem de dolaylı etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle modelde, diğer alt boyutlarda olduğu gibi AA için de, akademik başarıya hem doğrudan ve hem de AAAE'nin aracılığı ile dolaylı nedensellik ilişkisi tanımlanmıştır.

Özetle, modelde bağımlı değişken, öğrencilerin meslek derslerindeki akademik başarılarıdır. Bağımsız değişkenler ise, GZA'nın bağlılık, değer, hız ve genişlik alt boyutları ve meslek dersleri için AA'dır. Meslek dersleri için AAAE ise ara değişken olarak kullanılmıştır.

Modelde tek yönlü oklar nedensellik ilişkilerini göstermektedir. Bu oklar bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini göstermek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, ara değişkenle, diğer bağımsız değişkenler ve ara değişkenle bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymak amacıyla da kullanılmaktadır. Çift yönlü oklar ise bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla kullanılmaktadır (Şimşek, 2007).

Modelde yuvarlak içerisinde gösterilen "hata1" ve hata2" değişkenleri, bağımlı değişkende ve ara değişkende doğrudan gözlenemeyen hata değişkenini göstermektedir (Şekil 2). Hata değişkeni, araştırmada ölçmeden kaynaklanan hataları ve mevcut bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkeni etkileyen ve bu çalışma kapsamında ölçülemeyen değişkenleri temsil etmektedir (Şimşek, 2007).



Şekil 1. Önerilen Model

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya 462 öğrenci katılmış olup, bunların 155'i Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği, 122'si Sınıf Öğretmenliği, 101'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, 66'sı Sosyal Bilgiler Öğretmeliği ve 36'sı Matematik Öğretmenliği alanlarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların 326'sı kız (%70.6), 136'sı (%29.4) ise erkektir. Öğrencilerin yarıya yakını (%44.1) 22 yaşında olup, bunu sırasıyla 23 yaş (%26.8), 21 yaş (11.1), 24 yaş (%9.9) ve 25 ve üzeri yaş (%8.1) olanlar izlemektedir. Yaş ortalaması 22.4'dır.

Ölçme Araçları

Gelecek Zaman Algısı Ölçeği

Öğretmen adaylarının GZA'sı, Husman ve Shell (1996) tarafından geliştirilen, Avcı (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan GZA ölçeği aracılığıyla

ölçülmüştür. "Tamamen katılıyorum"dan, "tamamen katılmıyorum"a doğru beş seçenekli likert tipi ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, bağlılık (12 madde), değer (6 madde), genişlik (5 Madde) ve hız (3 Madde) olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Alt ölçeklere ilişkin puan, ilgili maddelerden elde edilen puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Tüm alt ölçeklerde elde puanın yükselmesi ilgili değerin daha fazla görüldüğünü ifade etmektedir. 430 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan faktör analizi sonucuna göre bağlılık, değer, genişlik ve hız alt boyutun açıkladığı toplam varyans yüzdesi 40.64'tür. Alt ölçeklerde bulunan maddelerin faktör yüklerinin tamamı .40 üzerindedir. Cronbach alfa ile belirlenen faktör yükleri bağlılık, değer, genişlik ve hız alt boyutları için sırasıyla .82, .66, .67 ve .76, test tekrar test güvenirliği ise sırasıyla .72, .80, .71 ve .45'dir.

Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği

Öğretmen adaylarının, akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki istekliliklerini belirlemek amacıyla Bembenutty ve Karabenick (1996) tarafından geliştirilen ve Avcı (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan AAAE ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracında, katılımcıların iki alternatif arasında tercih yapacağı 10 soru bulunmaktadır. Her bir soruda, "A'yı kesinlikle seçerim", "A'yı belki seçerim", "B'yi kesinlikle seçerim", "B'yi belki seçerim" olmak üzere dört seçenek bulunmaktadır. Ölçeğe ilişkin puan, maddelerden elde edilen puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen değerin yükselmesi özelliğin daha fazla görüldüğünü ifade etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 430 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup, bu boyutun açıkladığı varyans yüzdesi 35.36'dır. Ölçeğin Cronbach alfa ile belirlenen iç tutarlılık katsayısı .79, test-tekrar-test güvenirlik katsayısı ise .73'tür.

Algılanan Araçsallık Ölçeği

AA ölçeği, öğretmen adaylarının öğrenimleri sürecinde aldıkları derslerin öğretmenlik mesleği açısından yararlılık algılamasını belirlemeye yönelik, Avcı (2008) tarafından geliştirilmiştir. AA ölçeği, GZA'nın AA boyutunu ölçmektedir. AA alana özgü olması nedeniyle GZA ölçeği dışında ilgili alan için geliştirilen ölçekle ölçülmektedir. AA ölçeğinde 10 madde bulunmaktadır. Ölçek "tamamen katılıyorum"dan, "tamamen katılmıyorum"a doğru beş seçenekli likert tipindedir. Ölçekten alınacak puan, kişi puanının madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen değerin yükselmesi özelliğin daha fazla görüldüğünü ifade etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 200 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup, bu boyutun açıkladığı varyans yüzdesi 51.42'dir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .62 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa ile belirlenen iç tutarlılık katsayısı .88'dir

Akademik Başarı

Öğretmen adaylarının akademik başarılarının belirlenmesi için, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin öğrenci işlerinden birinci, ikinci ve

üçüncü sınıf notlarını içeren transkriptleri alınmıştır. Bu çalışma kapsamında meslek dersleri için akademik başarı puanı kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçları, 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı, Güz Yarıyılı içerisinde Aralık ayında uygulanmıştır. Çünkü, GZA ölçeğindeki sorulardan birisi dönem ifadesi aracılığıyla altı aylık uzaklığın nasıl algılandığını ölçmektedir. Ölçekte yer alan bir soruda AA ve AAAE ölçekleri alana özgüdür. Bu nedenle bu ölçekler cevaplanırken öğrencilerden bir dersi veya ders grubunu düşünmeleri ve ona göre sorulara cevap vermeleri istenmektedir. Bu çalışmada araştırma grubundan ilgili ölçme araçlarını meslek derslerini göz önünde bulundurarak yanıtlamaları istenmiştir. Ölçme araçları, öğretim elemanları ile derslerinin olduğu saatte birlikte sınıflara gidilerek, gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Tüm ölçme araçları aynı anda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, bağımsız değişkenler, ara değişkenler ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amacıyla oluşturulan model, SPSS AMOS 6.0 paket programı aracılığıyla yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir.

Model çalışmasında, modelin analizine geçilmeden önce, uyum indekslerinin istenen değerlerde çıkması gerekmektedir. Uyum indeksleri içerisinde ilk bakılan ise Ki-Kare analizidir. İyi bir uyum için, ki-kare değerinin/serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değerin, en fazla üç ve altında olması gerekmektedir (Şimşek, 2007, 14; Schumacker, Lomax, 1996). Bu koşul sağlandıktan sonra, diğer uyum indeksleri hesaplanmalıdır. Bunlar, İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Göreli Uyum İndeksi (RFI) ve RMSEA'dır. İyi bir uyum için, GFI, AGFI (Schumacker, Lomax, 1996), NFI ve CFI değerlerinin .90 üzerinde (Byrne, 2001), RFI .95'e yakın (Byrne, 2001) ve RMSEA ise .08'den küçük değere sahip olmalıdır (Thompson, 2000'den aktaran Şimşek, 2007, 14).

Model çalışmasında tüm uyum indeksleri istenen sonucu sağladıktan sonra model analizine geçilmektedir. Bu aşamada modelin kabul edilebilir olması için, regresyon katsayılarının ve korelasyonların .05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi gerekmektedir. Regresyon analizi, modeldeki nedensellik ilişkilerini, korelasyon analizi ise bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Şimşek, 2007, 86).

Model çalışmasında, ilk olarak oluşturulan model "varsayılan model", varsayılan model üzerinde yapılan analiz sonucu ortaya çıkan model ise "geçerli model" olarak adlandırılmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda akademik başarıyı açıklamaya yönelik oluşturulan modelin uyum geçerliği için uygulanan ki-kare analizi sonucu elde edilen değer .26, serbestlik derecesi ise 1 çıkmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen .26 değerinin 3'ün altında olması, modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ki-kare değerinin uyumlu olması nedeniyle, ardından bakılan GFI (>90), AGFI (>0.90), NFI (>.90), CFI (>0.90), FRI (.95'e yakın) ve RMSEA (<.08) değerleri de ki-kareyi desteklemektedir. Bu sonuçlar, varsayılan modelin uyumlu olduğunu ve üzerinde işlem yapılabileceğini göstermektedir.

Model analizinde ilk olarak, modeldeki regresyon katsayıları incelenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, GZA'nın değer (R2=.01) ve genişlik (R2=-.01) alt boyutlarının, AAAE için; yine GZA'nın bağlılık (R2=.02) ve genişlik (R2=-.02) alt boyutlarının ise akademik başarı için anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüş ve bu değişkenler arasındaki nedensellik okları modelden çıkarılmıştır.
İkinci olarak, modeldeki bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda, AA ile GZA'nın değer (r=.08) ve genişlik (r=.01) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaması nedeniyle, ilgili değişkenler arasındaki çift yönlü oklar modelden çıkarılmıştır.

Yukarıda belirtilen tek yönlü ve çift yönlü oklar modelden çıkarıdıktan sonra tekrar analiz yapılmıştır. Modelin ikinci analizi sonucunda, ki-kare değeri 3.42, serbestlik derecesi ise 6 olarak tespit edilmiştir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değer .57'dir. Bu değerin 3'ten küçük olması modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Bundan sonra diğer uyum indeksleri olan, GFI(>0.90), AGFI (>0.90), NFI (>0.90), RFI (>0.90), RFI (.95' e yakın) ve RMSEA (<.08)'ya bakılmıştır. Bu sonuçların tamamı ki-kare analizini desteklemekte ve geçerli modelin iyi uyumlu bir model olduğunu göstermektedir.

Uyum indekslerinden sonra geçerli modelde değişkenlerin regresyon katsayıları ve korelasyon değerleri incelenmiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. *Geçerli Model'in Regresyon ve Korelasyon Değerleri*

		R	Kritik Oran	p				r	Kritik Oran	p
AAAE	<--- Bağlılık	.13	2.90	.004	Bağlılık	<-->	AA	.26	5.64	***
AAAE	<--- AA	.17	4.00	***	AA	<-->	Hız	.16	3.35	***
AAAE	<--- Hız	.30	6.92	***	Bağlılık	<-->	Hız	.29	5.95	***
Ort.	<--- Değer	-.13	-2.49	.013	Değer	<-	Bağlılık	.30	6.42	***

		R	Kritik Oran	p			r	Kritik Oran	p
Ort.	<--- AAAE	.18	3.19	.001	Değer	<-> Hız	.11	2.34	.019
Ort.	<--- Hız	.14	2.52	.012	Genişlik	<-> Bağlılık	.12	2.57	.010
Ort.	<--- AA	.16	2.98	.003	Genişlik	<-> Değer	.16	3.38	***
					Genişlik	<-> Hız	.16	3.45	***

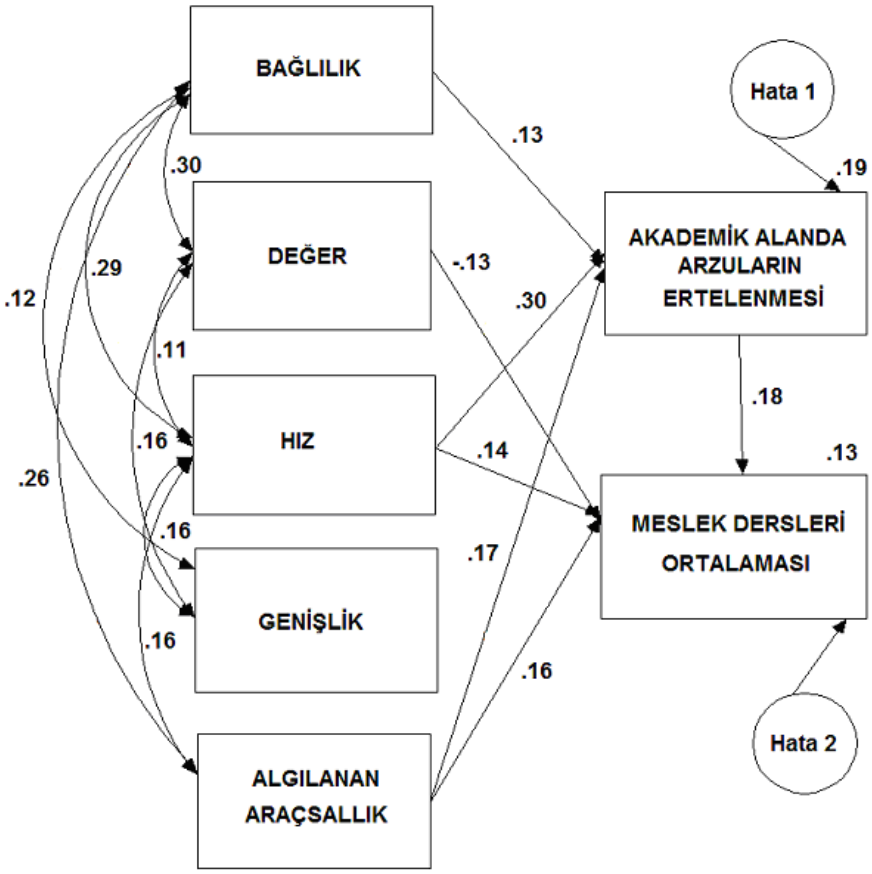
Not: "***" sembolü, değerin en az .001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 1'e göre, GZA'nın değer (R2=-.13) ve hız (R2=.14) alt boyutları, AA (R2=.16) ve AAAE (R2=.18), akademik başarıyı (ort.) açıklayan anlamlı yordayıcılardır. Ayrıca, GZA'nın bağlılık (R2=.13) ve hız alt boyutları (R2=.30) ile AA (R2=.17), AAAE'nin anlamlı yordayıcılarıdır.

GZA'nın bağlılık alt boyutuyla, genişlik (r=.12), hız (r=.29) ve değer (r=.30) alt boyutları ve AA (r=.26) arasında; GZA'nın değer alt boyutuyla genişlik (r=.16) ve hız (r=.11) alt boyutları arasında; GZA'nın genişlik alt boyutu ile, hız (r=.16) alt boyutu arasında son olarak GZA'nın hız alt boyut puanıyla, AA (r=.16) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yukarıda geçerli model ile ilgili değerler toplu olarak incelendiğinde, tüm uyum indeksleri modelin iyi uyum gösterdiği, yine tüm regresyon katsayıları ve korelasyon değerlerinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Sonuç olarak, akademik başarıyı açıklayıcı modelin geçerli olduğu söylenebilir.

Şekil 2'de modelin son hali görülmektedir. Modelde tek yönlü oklar üzerindeki sayılar regresyon katsayılarını, çift yönlü oklar üzerindeki değerler ise korelasyon katsayılarını göstermektedir. Ayrıca ara değişkenle, bağımlı değişkenin sağ üst köşelerinde bulunan sayılar açıklanan varyans oranını (R2) ifade etmektedir.



Şekil 2. Geçerli Model

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre, GZA'nın değer ve hız alt boyutları, AA ve AAAE birlikte, akademik başarı varyansının yüzde 13'ünü açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinde, akademik başarıyı etkileyen, yetenek, derse katılma süresi, ders çalışma süresi, çalışma ortamı, öğrenme stilleri vb. çok sayıdaki etken göz önüne alındığında, GZA'nın bağlılık, değer ve hız alt boyutları ile, AA ve AAAE değişkenlerinin akademik başarı üzerinde oldukça yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Modelde ele alınan ilk değişken GZA'nın değer alt boyutudur. Değer, bireyin yakın veya uzak gelecekte ulaşmak istediği hedeflere verdiği önemi ifade etmektedir (Gjesme, 1975). Hedeflere verilen değer arttıkça buna paralel olarak öğrencilerin şimdiki eylemlere verdikleri değer artmakta, bu da sonuç olarak

akademik başarıyı yükseltmektedir (Gjesme, 1975). Bu araştırmada da yukarıdaki ifadeyi doğrular nitelikte, GZA'nın değer alt boyutunun, akademik başarıdaki varyansın yüzde 13'ünü açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının ulaşmak istedikleri hedeflerine atfettikleri değerin, akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir. Bu sonuç, De Volder ve Lens (1982) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir.

Akademik başarı üzerine etkisi bulunan bir diğer değişken ise GZA'nın hız alt boyutudur. Husman ve Shell (2008)'e göre, hız, bireyin işlerini son ana bırakmayıp, zamanında yapması ile ilgilidir. Bu araştırmaya göre, hız hem doğrudan (yüzde 14) hem de, AAAE aracılığıyla dolaylı olarak, akademik başarıyı açıklamaktadır. Bu bulguya göre, akademik görevlerini zamanında yerine getiren öğretmen adaylarının akademik başarılarının daha yükseleceği sonucuna varılabilir. Hız ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmalarda da, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, iki değişken arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Akinsola, Tella & Tella 2007; Jackson vd, 2003).

Husman ve Shell (1996)'e göre, GZA'nın bağlılık alt boyutu, bireyin şu anda iş veya okul yaşamında yaptığı işlerle ulaşmak istediği hedefleri arasında ne kadar ilişki kurduğudur. Araştırma bulgularına göre, bağlılık alt boyutu akademik başarıyı dolaylı olarak, AAAE aracılığıyla açıklamaktadır. Buna göre, gelecek hedefleriyle şimdiki eylemleri arasında bağ kuran öğrencilerin, çevrede bulunan ve onu ders çalışmaktan, ödevlerini yapmaktan alıkoyan çeldiricilere daha az kandıkları, bunun sonucu olarak, akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

GZA'nın genişlik alt boyutu, bireyin ne kadar uzak zaman dilimi için hedef belirlediğini ifade etmektedir. Birey ne kadar uzak hedef belirlerse, bu hedeflere yönelik o kadar çok motive almaktadır. Motivasyonun artmasına paralel olarak da başarı artmaktadır (Nuttin & Lens, 1985). Bu ilişki Honora (2002) ve Peetsma (2000) tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmesine karşın, bu araştırmada genişlik ile akademik başarı arasında herhangi bir yordayıcı ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum ülkemizin sosyal ve ekonomik yapısıyla ilişkili olabilir. Ülkemizde, gelişme gösteren fakat en küçük olumsuzluktan etkilenen ekonominin, sürekli çatışmalarla geçen politik sistemin, iş sayısından daha hızlı artan bir nüfusun ve toplumsal yaşamda sürekli değişikliklerin varlığı, insanların çok uzak zaman dilimine yönelik hedef belirlemesini engellemektedir. Bunun bir sonucu olarak insanlar belirsiz gelecek için değil de daha çok anı kurtarmak amacıyla çalışmaktadır. Sonuç olarak, mezun olduklarında iş bulup bulamayacaklarını dahi bilemeyen öğretmen adaylarının, çok da uzak zaman dilimine yönelik hedef belirlemedikleri sonucuna varılabilir.

Algılanan araçsallık, Lens ve Tsuziki (2005) tarafından şimdiki zamanda yapılan eylemlerin sonuçlarının, gelecekteki hedeflere ulaştırma açısından önemi olarak tanımlanmaktadır. Birey sınıftaki eylemlerini, gelecek hedeflerine ulaştırma

açısından faydalı olarak algıladığında, okul performansında artış olmaktadır (Husman & Lens, 1999; Lens & Tsuziki, 2005; Simons ve diğerleri, 2004). İki değişken arasındaki ilişkiye yönelik Simons, Dewitte ve Lens (2004) ile Malka ve Covington (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer şekilde iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları da literatür ile benzer yöndedir; Algılanan araçsallık, akademik başarıyı hem doğrudan (yüzde 16), hem de, AAAE aracılığıyla dolaylı olarak açıklamaktadır. Bu sonuca göre, öğretmen adayları, meslek derslerini öğretmenlik mesleği ve gelecek yaşamları için faydalı olarak algıladıklarında, akademik başarılarında artma olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Akademik başarıyı açıklayan önemli değişkenlerden birisi de Bembenutty ve Karabenick (1998a) tarafından, bireyin zamansal olarak uzak olan önemli ve değerli akademik ödül veya hedef için anlık olarak ulaşabileceği fırsatları ertelemesi olarak tanımlanan AAAE'dir. Bu alanda yapılan araştırma sonuçlarına göre, arzularını kolayca erteleyen öğrencilerin, zamanlarını akademik görevlerini yerine getirmek için değerlendirdiklerinden başarılarının da arttığı tespit edilmiştir (Bembenutty, McKeachie, Karabenick & Lin, 2000; Bembenutty ve diğerleri, 2001; Bembenutty, 2002; Bembenutty & Karabenick, 1996; Bembenutty, 2001; Bembenutty, 2004; Maines, 2002). Bu araştırmanın bulgularına göre AAAE, akademik başarının yüzde 18'ini açıklamaktadır. Bu bulguya göre, akademik görevlerini yerine getirmek için anlık arzularından kolaylıkla vazgeçebilen öğretmen adaylarının akademik başarılarında artış olduğu sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, meslek derslerindeki akademik başarı, GZA'nın değer alt boyutu tarafından doğrudan, bağlılık alt boyutu tarafından AAAE vasıtasıyla, hız alt boyutu tarafından hem doğrudan hem de AAAE vasıtasıyla yordanmaktadır. Bağlılık alt boyutu ise meslek derslerindeki akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Meslek derslerindeki akademik başarı, AA tarafından hem doğrudan hem de AAAE vasıtasıyla yordanmaktadır. AAAE'de akademik başarıyı yordamaktadır.

Yukarıdaki sonuçlara göre, eğitim fakültelerini kazanan öğrencilere, öğrenimlerinin ilk yılında derslerin öğretmenlik mesleği açısından önemini açıklamaya yönelik konferans ve/ya panel düzenlenmesinin, her öğretim üyesinin kendi dersinin öğretmenlik mesleği açısından önemini açıklamasının, öğrencilerin derslerdeki başarısını artırmaya yardımcı olması beklenir. Öğrencilerin GZA'larını geliştirmek amacıyla, hedef belirlemenin ve bu hedefe yönelik çalışmanın önemi konusunda konferans ve/ya paneller düzenlenmesi, yine bu konuda drama çalışmalarının yapılması, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilere kendilerini hedeflerine ulaşmaktan alıkoyacak çevresel çeldiricilerle baş etme yolları konusunda bilgilendirici toplantılar düzenlenmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmasına fayda sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Akinsola, M. K., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 363-370.

Avcı, S. (2008). *Öğretmen adaylarının, gelecek zaman algıları, akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki isteklilikleri, algılanan araçsallıkları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P.K. & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 776-792.

Bembenutty, H, McKeachie, W.J., Karabenick, S.A. & Lin, Y. (Nisan 2000). *Emotion regulation and test anxiety: the contribution of academic delay of gratification*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association sunulmuş bildiri, New Orleans.

Bembenutty, H. & Karabenick, S.A. (1998a). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346.

Bembenutty, H. & Karabenick, S.A. (Mart 1996). *Academic delay of gratification scale: A new measurement for delay of gratification*. The Annual Meeting of the Eastern Psychological Association sunulmuş bildiri, Philadelphia.

Bembenutty, H. & Karabenick, S.A. (Şubat 1998b). Individual differences in academic delay of gratification. The Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.

Bembenutty, H. (Nisan 2001). *Self regulation of learning in the 21st century: Understanding the role of academic delay of gratification*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association sunulmuş bildiri, Seattle.

Bembenutty, H. (Nisan 2002). *Self regulation of learning and academic delay of gratification: individual differences among collage students*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association sunulmuş bildiri, New Orleans.

Bembenutty, H. (Nisan 2004). *Perception of self-efficacy, academic delay of gratification, and use of learning strategies among korean college students*. The Annual Meeting of The American Educational Research Association sunulmuş bildiri, San Diego.

Bembenutty, H., McKeachie, W.J., Karabenick, S.A. & Lin, Y. (Nisan 2001). *Teaching effectiveness and course evaluation: The role of academic delay of gratification*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association sunulmuş bildiri, Seattle.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, W.T. & Jones, J.M.. (2004). The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement and academic performance of black high school students. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 248-273.

Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Creten, H., Lens, W. & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (ed). *Trends and prospects in motivation research*. (Ss: 37-45). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Daltrey, M.H. & Langer, P. (1984). Development and evaluation of a measure of future time perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 719-725.

De Volder, M. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality' and Social Psychology*, 42, 566-571.

Dikici, A., Yavuzer, Y., Gündoğdu R. (2006). Eğitim fakültesi mezunlarinin eğitim bilimleri derslerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 172.

Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal distance in time, and future time orientation. *The Journal of Psychology*, 91, 143-160.

Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function achievements motivates, ability, delay of gratification and sex. *The Journal Of Psychology*, 101(2), 173-188.

Honora, D.T. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among african american adolescent. *Adolescence*, 37(146), 301-316.

Husman, J. & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.

Husman, J. & Willy, L. (1999). Role of future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.

Husman, J.E. (1998). *The effect of perceptions of future on intrinsic motivation*. Yayınlanmamış doktora tezi, Faculty of Graduate School of The University of Texas School of Education, Texas.

Husman, J.E., Shell, D.F. (Ağustos 1996). *Beliefs and perceptions about the future: A conceptualization and measurement of future time perspective*. The XXVI International Congress of Psychology sunulmuş bildiri, Montreal, Canada.

Jackson, T., Weiss, K.E., Lundquist, J.J. & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic. *Education*, 124(2), 310-322.

Jenkins-Marsan, B. (1999). *Causal attribution patterns and future time perspective: a cornparison of technical sector and pre-university college students*. Yayınlanmamış yükseklisans tezi, University of Sherbrooke.

Lens, W. & Tsuzuki, M. (September 2005). *The role of motivation and future time perspective in educational and career development*. The International Conference on Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counseling sunulmuş bildiri, Lissabon, Portugal.

Lens, W., Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: student characteristics. *Learning and Instruction*, 1(2), 145–159.

Lomranz, J., Shmotkin, D. & Katznelson, B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, 18(5), 407-413.

Maines, C.A. (2002). *Does The ability to delay gratification predict academic success in college freshmen.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Arkansas.

Malka, A., Covington, M.V. (2004). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60–80.

Miller, R.B., DeBacker Greene, T.K. & Barbara, A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası:1739.

Mischel, W. & Ayduk, O. (2002). Self regulation in a cognitive-affective personality system: Attentional control in the services of the self. *Self and Identity*, 1, 113-120.

Mischel, W. & Underwood, B. (1974). Instrumental ideation in delay of gratification. *Child Development*, 45(4), 1083-1088.

Moreas, M.A. & Lens, W. (1991). *The motivational significance of the individual time perspective: An unpublished research report*. Belgium: Leuven.

Nuttin, J. & Lens, W. (1985). Future time perspective and motivation: Theory and research method. Belgium: Lawrence Erlbaum Associates.

Peetsma T., Hascher, T., Van Der Veen, I, Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.

Peetsma, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.

Schumacker, R.E., Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Shell, D.F. & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481–506.

Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-352.

Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamalari*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.

Yüksel, S. (2004) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranişlari. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 173-200.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, Boekaerts M., Pintrich P., Zeodmer M., (ed.). *Handbook of self-regulation*. USA: Academic Press.

SUMMARY

This research aims to reveal the pattern of explanatory and predictive relations between academic delay of gratification (ADOG) and future time perspective (FTP) (connectedness, value, speed, extension and perceived instrumentality (PI)) which is thought to be hindering teacher candidates' academic success in their vocational lessons. Therefore, based on the results of the research within the field literature, model demonstrating expected relations has been firstly developed and then this model has been tested.

Value (R2=-.13) and speed (R2=.14) sub-dimensions of FTP, PI (R2=.16) and ADOG (R2=.18) are the meaningful predictors explaining academic success. Also speed (R2=.30) and connectedness (R2=.13) sub-dimensions of FTP together with PI (R2=.17) are the meaningful predictor of ADOG. Speed and value sub-dimensions of FTP together with PI and ADOG explains 13% of academic success variance.

In accordance with the findings of research, speed and value sub-dimensions of FTP together with PI and ADOG explains 13% of academic success variance. It can be said that research variances have significantly high effect on academic success of university students when taking into account numerous factors such as ability, time of attending lesson, time of studying, studying environment, learning styles etc. affecting academic success.

Value refers to the value given to the future goals desired to be achieved. While the value given to the goals increases, academic success increases, as well (Gjesme, 1975). In this research, it has been revealed that value sub-dimension of FTP explains 13% of academic success variance. Accordingly, it can be said that value which teacher candidates attribute to the goals they desire to achieve increases the academic success. This result supports the results of the research conducted by De Volder and Lens (1982).

Speed relates to the timely fulfillment of the works by the individual rather than leaving them to the last minute (Humsan & Shell, 2008). In accordance with this research speed explains the academic success both directly (percent of 14) and by means of ADOG. To these findings, it can be deduced that teacher candidates who fulfill their duties in a timely manner have higher ratio of success. Researches carried out so as to reveal the relation between the speed and academic success found out that there is a relation between those two variances at a high level in a similar manner to this research (Akinsola, Tella & Tella 2007; Jackson et al, 2003).

Connectedness refers to correlating between the future time goals and present goals by the individual (Humsan & Shell, 1996). In accordance with findings of the research, correlation sub-dimension explains directly academic success by means of postponing wishes in academic area. Accordingly, it can be deducted

that students who correlate future time goals and present goals are less deceived by distractors existing in environment and preventing them to study and thereupon, have high level academic success.

Extension refers to how far time slices the individual sets goal for. The farther goal the individual sets, the more success increases in parallel (Nuttin & Lens, 1985). Whereas this relation are supported by the researches carried out by Honora (2002) and Peetsma (2000) and predictive relation has not been determined between the width and academic success. This case may be related to the social and political structure of our country. In our country, the economy developing but getting affected by the slightest negativity, political system passing by everlasting conflicts, a population increasing faster than work figures and existence of everlasting changing in the social life prevent people to set long-term goals. Thereupon people work to guarantee the moment rather than ambiguous future. Consequently, it can be deducted that teacher candidates who do not know even that they will find a job or not do not set a goal for long-term slice.

PI is described as importance of the results of the acts presently performed in terms of achievement of future time goals by Lens and Tsuziki (2005) When the individual perceives their acts within class as useful in terms of achievement of future time goals, their school performance increases (Husman & Lens, 1999; Lens & Tsuziki, 2005). It was determined that there is a similarly linear relation between two variances in the researchers conducted by Simons, Dewitte and Lens (2004) and Malka and Covington, (2005) as regards relation between two variances. The findings hereof are similar with the literature. In accordance with this result, it can be deducted that when teacher candidates perceives their vocational lessons as useful for their teaching occupation and future life, their academic success increases.

ADOG was indentified as timely far, valuable academic award or postponement of the momentary achievable opportunities for the goal by Bembenutty and Karabenick (1998a). It has been revealed that students who postpone their wishes easily have academic success at higher ratio (Bembenutty at all., 2001; Bembenutty, 2002; Bembenutty, 2004; Maines, 2002). To the findings hereof, ADOG explains 18% of the academic success. According to this finding, it can be deducted that teacher candidates who postpone their momentary wills easily so as to fulfill their academic duty increases their academic success.

Academic success in vocational lessons is predicted directly by value sub-dimension of FTP, by means of ADOG by correlance sub-dimension, both directly and by means of ADOG by speed sub-dimension. Correlation sub-dimension is not a meaningful predictor of the academic success in the vocational lessons. The academic success in the vocational lessons is predicted both directly and by means of postponement of the wills in academic area. ADOG predicts academic success, as well.