



Psychometric properties of time orientation during classroom disengagement scale

Ali ERYILMAZ,* Esra DERELİ†

ABSTRACT: This study aimed to develop a scale to measure time orientation of primary school students during classroom disengagement. Participants were a total of 369 primary school children, 179 female and 190 male students aged between 10-14. Exploratory and confirmatory factor analyses and certain reliability analyses were used in the study. The findings revealed a six-dimensional scale, 60.75 % of whose variance was explained. The dimensions of the scale were “to display behavior at present”, “to think about past problems”, “to think about meeting future needs”, “to think about past hedonic experience”, to think about developmental task whether or not to achieve”, and “to lose control”. The reliability and validity values of the scale were found to be satisfactory. The scale that resulted was given the title “Scale for Primary School Children’ Time Orientation during Classroom Disengagement”. This instrument may be used in various studies in the future, thus contributing to the development of the field.

Key Words: *primary school children, classroom, disengagement, time orientation, scale.*

SUMMARY

Purpose and Significance: Students in a classroom environment play a key role in learning how to learn. By looking from a different perspective and benefiting from their experiences, students actively learn the information presented in the classroom environment (Finn, 1989; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Natriello, 1984; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Willms, 2003). Disengagement is defined as low-level of student engagement in the classroom and school. Examples of classroom-level disengagement include disinterest in the subjects taught in the classroom; non-participation in classroom activities, even when physically present; attempts to disrupt the classroom and; failure to complete assignments (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Studies of classroom disengagement show that disengagement is closely related to dropout and successful completion of education (Barton, 2004). Disengaged students are also found to be academically less successful than other students (Voekl, 1995). School disengagement, dropout or academic failure does not occur suddenly. Rather, it is a process that develops over time. Disengagement is the first sign of the weakening relationship between students and school (Ames, 1992; Kushman, Sieber & Heariold-Kinney 2000; McCombs & Whisler, 1997; Strong, Silver & Robinson, 1995; Voekl, 1997). Therefore, studies of this issue may help prevent deepening of disengagement and other related problems. In this scope, the aim of the present study was to reveal the forms of time-orientation primary school children in case of classroom disengagement. With this perspective, it is aimed to develop a scale to measure time orientation of primary school students during classroom disengagement.

Methods: The preliminary sample consisted of 200 students from a 4th and a 8 th grade (100 boys and 100 girls), ages 10 years and older (M=11.91; SD=1.95), randomly drawn from two primary schools. **Main sample:** The study group included 369 adolescents (179 female, 190 male) attending two state primary schools in the Region of Eskisehir, Turkey. All study participants were anonymous volunteers. Data was collected as individual application and group application. Several methods were used in the process of developing the scale items. A series of 15-minute unstructured interviews were made with 30 4th. and 5th grade students; 6th, 7th and 8th grade students. These interviews aimed to reveal both student perspectives towards time orientation during classroom disengagement and the specific language they used during the interview. Then, 200 students were given 45 minutes to respond to the open-ended question “What do you do and think when you are not actively engaged in the classroom?”. Student responses were analyzed individually, to convert the statements into items

* Asist. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, erali76@hotmail.com

† 2 Asist. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, esdereli@hotmail.com

after making required changes. Thirty-six (36) items were developed and then submitted to six experts- two specialists in Guidance and Psychological Consultancy, two specialists in Primary Education and the remaining two in Measurement and Evaluation- to analyze their appropriateness in terms of style, expression and the capacity to represent disengagement situations any required changes were made by the experts. The validity analyzes for principal components analysis, exploratory analysis and confirmatory factor analysis was used. Finally, internal consistencies (Cronbach's alphas) of the subscales were computed, as well as the intercorrelations between the six subscales. Additionally, item-total correlations and test-retest correlations were calculated to determine the reliability of the scale.

Results: A principal components analysis was conducted on the 28-items ($n=369$). Bartlett's test of sphericity, which examines whether correlations in the data set provide suitability for factor analysis, was adequate [$\chi^2=3623.65$, $df=325$, $p<.001$]. The Kaiser-Meyer measure of sampling adequacy was .87, also indicating a satisfactory set of data for factor analysis. At the end of the analysis a 26-item, 6-dimensional scale was developed, with explained variance of 60.75%. The dimensions of the scale were "to display behavior at present", "to think about past problems", "to think about meeting future needs", "to think about past hedonic experience", "to think about developmental task whether or not to achieve", and "to lose control". In addition to confirmatory factor analysis (CFA) was also carried out to determine to what extent the observed data shows convergence with the six-dimension scale. DFA used the correlation matrix obtained from the 26 items. For the total sample CFA indicated that the six-factor model fit the data well: $\chi^2=495.73$, $df=284$, $p>.001$; $\chi^2/df=1.74$; RMSEA=0.06, GFI=0.82; CFI=0.96. And correlation between the factors in the CFA were between 0.20-0.49 suggesting considerable overlap between the those factors. Cronbach's coefficient alpha reliability of the scale was 0.90 and indicated that the 26 item scale had good internal consistency for the sample. The item-total correlations also supported the internal consistency of the scale. The items were moderately correlated with the total point (.43-.63 range). A sub-sample of individuals ($n=60$) completed a 2-week test-retest session, which yielded a reliability coefficient of .85.

Discussion and Conclusions: This study examined the time-orientation of primary student during classroom disengagement. Analyses produced a six-dimensional scale named "Scale for Primary students children' Time-Orientation during Classroom Disengagement". The literature includes previous studies of the time-orientation of individuals. Studies such as the "Daltery Future Perspective Test" (Daltery & Langer, 1984), "Zimbardo Time Perspective Scale" (Zimbardo & Boyd, 1999) and "Future Perception" (Lens, 1988) analyze general time-perceptions and evaluations of individuals. The starting point of student disengagement is classroom disengagement. The literature underlines the importance of early detection of school and classroom disengagement of students. Early detection is emphasized as an important means to prevent students from paying such high costs of academic disengagement (Fin & Rock, 1997; Fredricks, et al., 2004). In conclusion, this study examined time-orientation among school children during classroom disengagement. In line with this aim, school children were found to be lost in past, present and future time periods or to lose their control during classroom disengagement. The findings of the present study may assist in the early detection of such disengagement. The findings of the present study should be tested by further studies with different sample groups.

Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri

Ali ERYILMAZ,[‡] Esra DERELİ[§]

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencileri için derse katılmama durumlarındaki zaman yönelimlerini ölçen bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma, 10-14 yaş arasındaki Eskişehir’ de ilköğretim öğrenimi gören 179 (%48,5) kız ve 190 (% 51,5) erkek olmak üzere toplam 369 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada geçerlik analizi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri için iç tutarlık analizi ve test tekrar test tekniği ile analizler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yapılan AFA sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu ve söz konusu faktörlerin açıklanan varyansa olan toplam katkısının % 60.75 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutları, “Şimdide Davranış Sergilemek”, “Gelecekte Gelişim Görevini Başarıp-Başarmayacağını Düşünme”, “Gelecekte İhtiyacını Doyurmayı Düşünme”, “Kontrolü Yitirme”, “Geçmişteki Sorunları Düşünme” ve “Geçmişin Hazzını Düşünme” olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak, “İlköğretim Öğrencileri İçin Derse Katılmama Durumundaki Zaman Yönelimleri Ölçeği’nin” yüksek düzeyde güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ölçekle, gelecekte çeşitli araştırmalar yapılarak alanın gelişmesine katkıda bulunulabilir.

Anahtar Sözcükler: ilköğretim öğrencileri, derse katılmama, zaman yönelimi, ölçek.

GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarılarını, derse katılımlarını ve motivasyonlarını etkileyen çevresel faktörler bulunmaktadır. Okul da bu çevresel faktörlerden biridir. Okulun öğrencilerin ait olma ihtiyaçlarını karşılaması, öğrenciyi desteklemesi durumunda öğrencinin okula ve derslere yönelik motivasyonları artmaktadır. Tüm bunların yanında öğrencilerin okula bağlanmaları yoksa öğrenciler yalnızlık yaşamaktadır. Her iki koşulda da öğrencilerin akademik başarıları etkilenmektedir (Mouton ve Hawkins, 1996) Sınıflar, yeni bir bilginin öğrenilmesinde en etkili yer olarak görülmektedir (Ames,1987; Brophy,1987). Bu noktada sınıfta yer alan öğrenciler, öğrenmeyi öğrenme konusunda anahtar bir role sahiptir. Sınıf ortamında, aktif bir şekilde edindikleri bilgilerle, yeni bakış açılarıyla ve deneyimleri ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Öğrenmeye ek olarak anılan faaliyetler öğrencilerin aktif katılımlarını da oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okula ve derse katılım konusunun, pozitif ve negatif olmak üzere iki önemli yönü bulunmaktadır. Katılım konusunun pozitif boyutunda etkin katılım yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okula ve derse katılımı demek, okul tarafından sunulan aktivitelere öğrencilerin katılması demektir (Natriello, 1984). Katılım konusunun negatif boyutunda katılmama yer almaktadır. Katılmama, derse ve okula katılmama olmak üzere iki noktada ele alınmaktadır. Öğrencilerin sınıftaki konularla ilgilenmemeleri, öğrenme sürecinde fiziksel olarak yer almalarına karşın sınıftaki çalışmalara karşı isteksiz ve ilgisiz olmaları, dersi sabote etmeleri, ödevlerini yapmamaları ve dersi bölmeleri sınıf düzeyinde katılımda bulunmamaya örnektir. Öğrencilerin okula devam ederken zorunlu eğitimi tamamlamayı istememeleri, okuldan kaçmaları ve devamsızlık göstermeleri de okula katılmamaya örnektir (Morris ve Pullen, 2007; Martin, 2001,2002,2003b). Okula ve derslere katılmamanın davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç önemli boyutu bulunmaktadır. Fredrick, Blumenfeld ve Paris’e (2004) göre, öğrencilerin devamsızlık yapmaya başlamaları, okulda olumsuz davranışlar sergilemeleri, okulla ve dersle ilgili düşük düzeyde çaba göstermeleri okula ve derse katılmamanın davranışsal göstergeleri olarak ele alınmaktadır. Öte yandan öğrencilerin okuldan

[‡] Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, erali76@hotmail.com

[§] Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, esdereli@hotmail.com

bulunmaktan hoşlanmamaları, okulda sıkılmaları ve kaygılanmaları duygusal boyutun göstergeleridir. Okulla ilgili faaliyetleri değersiz bulma, okulda bulunmanın zaman kaybı olduğunu düşünme gibi göstergeler ise bilişsel göstergeler olarak değerlendirilmektedir (Finn ve Rock, 1997; Fredrick, Blumenfeld ve Paris, 2004). Literatürde derse katılmama durumlarında öğrencilerin neler yaşadıkları ve zamanı nasıl yapılandırdıkları açık değildir. Bu noktada zaman konusu ele alınabilir.

Zaman, bilinçsiz bir şekilde bireylerin deneyimlerini yorumlamayı ve yapılandırmayı sağlayan ve bu yapılandırılanları belli bir zaman dilimi içerisine koyan bir kavramdır (Gjesme, 1979). Günümüzün psikolojisinde, insanların zamanla ilişkilerinin, zaman yönetimi (Hellsten ve Rogers, 2009), zamanın kişisel olarak deneyimlenmesi (Hale, 1993), zamanın duygusal olarak deneyimlenmesi (Parker, 2003), zamana ilişkin bakış açısı (Zimbardo ve Boyd, 1999) ve zaman yönelimi (Gjesme, 1979) gibi kavramlarla ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada, zaman konusu “zaman yönelimi” kavramı kapsamında ele alınmıştır. Zaman yönelimi, kişinin düşüncelerini ve davranışlarını, geçmişe, geleceğe ve şimdiye yönlendirmesi anlamına gelmektedir (Gjesme, 1979). Bir başka deyişle zaman yönelimi, bireylerin geçmiş, gelecek ve şimdiye nasıl yöneldikleri ya da bunlardan hangisini tercih ettikleri anlamına gelmektedir (De Volder, 1979).

Zaman konusu eğitim alanında, çok kültürlü sınıflarda, geleceğe yönelik amaç belirlemenin motivasyon ve öğrenme üzerinde ki etkisi (Phalet, Andriessen ve Lens, 2004); gelecek zaman perspektifine sahip olma ile doyumunu erteleme ve kendini düzenleyerek öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Bembenutty ve Karabenick, 2004); toplumsal- bilişsel bakış açısıyla kendini düzenleme ile gelecek yönelimli olarak kendini düzenlemeyi bütünleştirme (Miller ve Brickman, 2004) arasındaki ilişkilerin incelenmesi gibi konularda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunların yanında, eğitim alanında derse katılmama durumunda zaman yönelimi konusunu inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır.

İlköğretim çağı çocukları gelişim dönemi olarak çalışkanlığa karşı aşâğılık duygusu geliştirme dönemindedir (Erikson, 1968). Bu dönemdeki çocuklar, öğretmenleri tarafından kendilerinden belirli seviyede performans beklediğinin bilincindedirler (Akbaba, 2004), öğretmenin verdiği ödevleri yapıp yapamayacakları, sınavlardan iyi not alıp alamayacakları çocuğun hayatının önemli amaçlarından biri olmaktadır (Doğan, 2007). Hayatın her döneminde gerekli ödevlerin yerine getirilmesi, bu yapılmamışsa bir sonraki dönemde telafi edilebileceği, ancak bununda çok zor olduğu Erikson (1968) tarafından ifade edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin derse katılmamaları, onların gelişim görevlerini başaramamalarına neden olmanın yanında, toplumsal düzeyde de kayıplara neden olacağı literatürde ortaya konmuştur. Örneğin derse katılmama konusunda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin derse katılmaya ilişkin motivasyonlarının olmadığı durumlarda öğrencilerden pek çoğu sıkılmakta, dikkatini konu üzerine yoğunlaştırılmamakta, okulda yapılanlar ile gerçek yaşam arasında bir bağ kuramamakta oldukları görülmektedir (Barton, 2004). Tüm bunların sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulda geçen zamanın yarısında sıkıldıkları (Rothman, 1990), akademik açıdan başarısız oldukları ve okulu bıraktıkları (Voekl, 1997) bulunmuştur. Bunlara ek olarak, maddi kayıpların yaşandığı, uygun ve hayati becerilerin edinilmesinin de gerçekleşmediği, en önemlisi de derse ve okula katılmamanın bir sonucu olarak bireylerin uzun süreli olarak ailelerine ya da sosyal güvenlik kuruluşlarına bağlı olmak durumunda kaldıkları sonucuna varılmıştır (Christenson, Sinclair, Lehr ve Hurley, 2000). Bu sonuçlar ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, öğrencilerin sıkıntılarını azaltmak, öğrencilerin gelişim görevlerini başarıyla atlatabilmelerine yardımcı olmak ve derse katılmalarını artırmak için derse katılmama konusunda bilgilere ve bulgulara ihtiyaçları olduğunu göstermektedir

Literatürde öğrencilerin derse katılma durumlarına ilişkin oldukça çok kuramsal açıklama bulunmaktadır. Örneğin akış kuramı ve öz belirleyicilik kuramı, şimdi de öğrencilerin akademik faaliyetlerden hoşnut olmaları üzerinde dururlar (Csikszentmihayli ve Schneider, 2000; Ryan ve Deci, 2000). Eğer içinde bulunan zaman diliminde öğrenciler, yetkinlik ve kontrol duygusunu kazanıyorlarsa bu durumda uyum sağlama mekanizmalarını ortaya koyuyorlar demektir. Bu bağlamda literatür, öğrencilerin derse katılma ve öğrenme süreçleri üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin derse katılmama durumlarına yönelik olarak bilgiler ve bulgular bir sonuç değişkeni olarak literatürde incelenirken bir süreç değişkeni olarak ele alınmamaktadır (Rothman, 1990; Voekl, 1997). Bu noktada

öğrencilerin derse katılmama durumlarındaki zaman yönelimlerini ölçebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi, derse katılmama konusunda gerçekleştirilecek süreç yönelimli çalışmalara öncülük edebilir. Sonuç olarak bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin derse katılmama durumundaki zaman yönelimlerini ortaya koyacak ve ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Zaman yönelimi, kişinin düşüncelerini ve davranışlarını, geçmişe, geleceğe ve şimdiye yönlendirmesi anlamına gelmektedir (Gjesme, 1979). Derse katılmama ise, öğrencilerin sınıf ortamında bulunmalarına karşın öğrenme konusuyla ilgili olan faaliyetlere gerek bilişsel, gerek davranışsal ve gerekse duygusal açılarından ilgi göstermemeleri anlamına gelmektedir (Fredrick, Blumenfeld ve Paris, 2004). Öğrenciler derse katılmama durumlarında, geçmiş, gelecek ve şimdi bağlamında zamanı nasıl yapılandırdıklarını ölçebilecek bir ölçme aracına derse katılmamanın olumsuz sonuçlarının erken teşhisi ve önlenmesi için ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ilköğretim dönemi öğrencilerinin derse katılmama durumlarındaki zaman yönelimlerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmada ölçek geliştirme bağlamında, güvenilirlik ve geçerlik analizi yöntemleri ve teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, çalışma grubuna, maddelerin hazırlanmasına ve zamandaş geçerliği kapsamında kullanılan ölçme aracına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcıların tamamı Eskişehir ilindeki ilköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçme araçlarının uygulanacağı bireyler, amaçlı (purposive) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleminin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989). Amaçlı örnekleme araştırmacı, evrenle ilgili daha önceki kuramsal bilgilere ve kendi bilgilerine ve araştırmanın özel amacına dayanarak bir örneklem belirlemektedir (Fraenkel ve Wallen, 1993). Bu örnekleme yönteminin evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden, Maksimum Çeşitlilik Yöntemi benimsenmiş ve bu bağlamda evrenin temsili göz önünde bulundurularak, bireylerin seçilmesinde ilköğretim 4. ve 8. sınıflar arasında ve 10-14 yaşları arasında olmak durumu dikkate alınarak katılımcılar seçilmiş ve ölçme araçları bu bireylere uygulanmıştır.

Ön Deneme Grubu: Çalışmanın ölçek maddelerini oluşturulması aşamasında Eskişehir’de iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim yaşama devam eden her bir sınıf düzeyinden (4., 5., 6,7 ve 8. sınıf) 40’ar öğrencinin yer aldığı toplam 100 erkek ve 100 kız olmak üzere 200 ilköğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Bu öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Ana Çalışma Grubu: Bu çalışma, 10- 14 yaş arasında 179 (%48,5) kız ve 190 (% 51,5) erkek olmak üzere toplam 369 öğrenciden oluşan ve Eskişehir merkezde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin 75’i (%20,3) 10 yaşında, 94’ü (%25,5) 11 yaşında, 63’ü (%17,1) 12 yaşında ve 66’sı (%17,9) 13 yaşında ve 72’si (% 19,6) 14 yaşındadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 81’i (%22,0) 4. sınıfta, 95’i (%25,7) 5. sınıfta, 67’ si (18,2) 6. Sınıfta, 58’i (% 15,7) 7. sınıfta ve 68’i (% 18,4) 8. sınıftadır. Öğrencilerin 201’nin (%54,5) annesi ilköğretim mezunu, 131’i (% 35,5) lise mezunu, 37’si (%10,1) üniversite mezunudur. Öğrencilerin 136’sının (%36,9) babası ilköğretim mezunu, 155’nin (% 42,0) babası lise mezunu, 78’nin (% 21,2) babası üniversite mezunudur. Öğrencilerin yaş ortalamaları 11,91 standart sapması 1,95’ dir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği Hesaplama Grubu: Ölçekten elde edilen puanların test-tekrar test güvenirliliği, her sınıf düzeyinden 20 kişi olmak kaydıyla toplam 100 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır.

İşlemler: Geliştirilen ölçeğe girecek maddelerin hazırlanmasında birkaç farklı yol kullanılmıştır. Maddelerin hazırlanması için ön deneme grubundan 60 ilköğretim öğrencisiyle yapılandırılmamış 15'er dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında, sadece öğrencilerin derse katılmama durumundaki zaman yönelimlerine ilişkin bakış açıları ve kendilerine özgü kullandıkları dil anlaşılmaya çalışılmıştır. Sonrasında, 200 öğrenciden açık uçlu bir soruya, 45 dakikalık zaman diliminde görüş yazmaları istenmiştir. Soru “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığınız, dersi dinlemek istemediğiniz zamanlarda neler düşünür ve neler yaparsınız?” ifadesiyle verilmiş ve uygulamalar esnasında araştırmacı sınıfta bulunup, gerektiğinde daha ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Bu öğrencilerin görüşleri tek tek incelenmiş, ifadeler madde haline getirilmiştir. Bu çalışmanın nitel veri toplama aşamasında, ölçek maddeleri içeriklerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı da bulunmuştur.

Hazırlanan maddeler sadece doğrudan ifadelerin düzeltilmesiyle sınırlı kalmamış, öğrencilerin sunduklarının bütünlüğü araştırmacılara yeni madde yazabilme fırsatı da doğurmuştur. Madde hazırlamada yukarıda kullanılan yollara ek olarak araştırmacılar, literatür bilgileri ve bulguları doğrultusunda (Bozanoğlu, 2004; Chokshi ve Fernandez, 2004; Daltery ve Langer, 1984; Eryılmaz, 2007, 2010; Eryılmaz, Yıldız ve Akın, 2011; Reschly ve Christenson, 2006; Zimbardo ve Boyd, 1999; Zimmerman ve Pons, 1988) edindiği bilgileri maddeler haline getirme ve benzer ölçeklerdeki maddeleri inceleme yolunu da kullanmıştır. Deneme maddelerinin sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde 36 maddeye ulaşılmıştır.

Hazırlanan bu 36 madde, araştırmacılar dışında ikisi Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ikisi de Ölçme Değerlendirme ikisi de ilköğretim alanında doktora düzeyinde öğrenim görmüş 6 uzman tarafından biçim, ifade ve katılım göstergesi olup olmadığı bakımından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta, 28 maddenin ölçeğin deneme formunda yer almasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada bulgular, öncelikle geliştirilen ölçeğin faktör yapısı bağlamında ele alınmıştır. Daha sonra ise geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine dair bulgulara değinilmiştir.

Yapı Geçerliği:

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): İlköğretim Öğrencilerinin Derse Katılmama Durumlarındaki Zaman Yönelimleri Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek için 369 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi'ne dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi çalışmasında, Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör yükü .30'dan aşağıda olan 2 madde elenmiştir Diğer taraftan faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax Dik Döndürme tekniği sonucunda, faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler ile iki ayrı faktördeki yükleri arasında en az 0,100 fark olmayan; bir başka ifade ile yükü iki faktöre de dağılan maddelerin atılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 1 . İlköğretim öğrencileri için derse katılmama durumlarındaki zaman yönelimleri ölçeği yapı deseni (n=369).

	Şimdide Davranış Sergilemek	Gelecekte Gelişim Görevini Başarılı-Başarmayacağını Düşünme	Gelecekte İhtiyacını Doyurmayı Düşünme	Kontrolü Yitirme	Geçmişteki Sorunları Düşünme	Geçmişin Hazzını Düşünme
2	,754					
3	,742	,114				
1	,720	,179				,163
4	,647					,245
21		,840	,146			
19	,186	,797	,194			
22	,151	,757	,249			,134
23	,101	,542				,304
20	,167	,510				
14	,121	,111	,706	,112		,147
15	,189		,690	,223	,133	,178
18		,129	,684	,229	,138	,222
16	,144	,172	,674		,112	,156
17	,287		,553		,128	,104
26	,378		,102	,774	,177	
27	,145		,152	,721	,276	,258
25				,683	,184	,182
24	,123	,198	,151	,536		,189
12		,280	,279	,211	,830	
11	,110		,287		,819	,238
13	,124	,149		,206	,690	
10		,121	,313	,181	,490	
7	,277	,129	,327			,772
6						,767
9						,723
8			,352			,612
Açıklanan Varyansın Yüzdesi	%28.86	%8.72	%7.09	%5.92	%5.06	%5.1
Toplam Yüzde	%28.86	%37.58	%44.67	%50.59	%55.65	%60,75

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6 faktörlü açıklanan varyansı % 60.75 olan 27 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Tablo 1). Ölçeğin birinci boyutunda “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığım, dersi dinlemek istemediğim zamanlarda kitabı/deferi karalarım; masadaki üstündeki eşyalarla oynarım” gibi ifadeler yer almıştır. Literatür bilgileri doğrultusunda birinci boyut “şimdide davranış sergilemek” olarak isimlendirilmiştir. İkinci boyutta “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığım, dersi dinlemek istemediğim zamanlarda ders notlarımı düşünürüm, sınıfta kalıp kalmayacağımı ve ödevlerimi düşünürüm” gibi ifadeler yer almıştır. İkinci boyut “gelecekte gelişim görevini başarıp-başarmayacağını düşünme” Üçüncü boyutta “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığım, dersi dinlemek istemediğim zamanlarda hangi oyunu nasıl oynayacağımı düşünürüm, hangi yemeği yiyeceğimi düşünürüm” gibi ifadeler yer almıştır. Üçüncü boyut “gelecekte ihtiyaçları doyurmak” olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü boyutta “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığım, dersi

dinlemek istemediğim zamanlarda hayal kurarım, dalıp giderim, bir şey dikkatimi çeker onunla ilgilenirim” gibi ifadeler yer almıştır. Dördüncü boyut “kontrol yitimi” olarak isimlendirilmiştir. Beşinci boyutta “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığım, dersi dinlemek istemediğim zamanlarda sorunlarımı düşünürüm, okulda beni üzen olayları düşünürüm” gibi ifadeler yer almıştır. Beşinci boyut “geçmişteki sorunları düşünme” olarak isimlendirilmiştir. Altıncı boyutta “Öğretmeniniz ders anlatırken dersten sıkıldığım, dersi dinlemek istemediğim zamanlarda eskiden yaşadığım güzel şeyleri düşünürüm, izlediğim komik bir filmi düşünürüm” gibi ifadeler yer almıştır. Altıncı boyut “geçmişin hazzını düşünme” olarak isimlendirilmiştir.

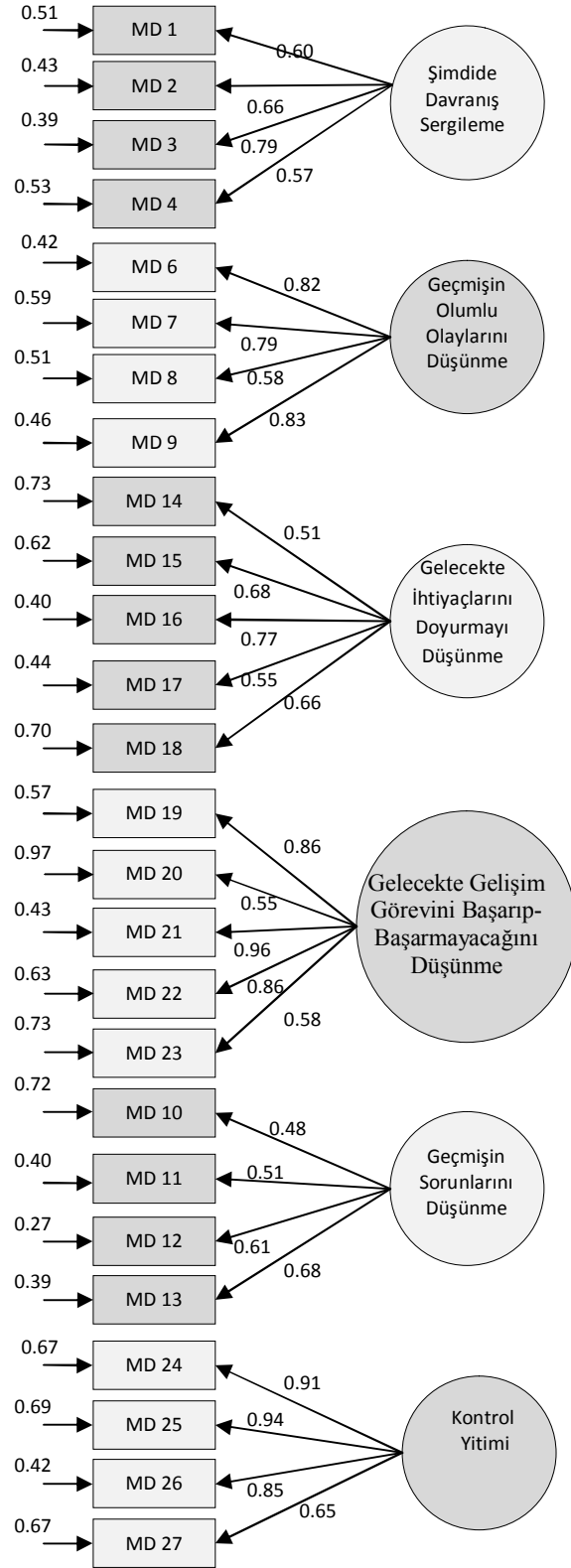
Doğrulatoryı Faktör Analizi: Geliştirilen ölçeğin faktör yapısı, doğrulatoryı faktör analizi yöntemiyle de incelenmiştir. Tablo-3’de doğrulatoryı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğinin bir diğer çalışması olan doğrulatoryı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin olarak açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen alt ölçeklerin doğrulatoryı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce, tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığının tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşan değer tespit edilmemiştir. Tablo 3’de doğrulatoryı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri sunulmuştur. Tabloda da görülebileceği üzere ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri [$\chi^2=495.73$, $df=284$; $p < .01$] olarak hesaplanmıştır. χ^2/df oranı 1.74 olarak bulunmuştur. Kline göre (2005) bu oran 4’ün altında olduğu için veri seti iyi uyum değerine sahiptir.

Tablo 3. Ölçeğin Doğrulatoryı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
GFI	0.90
AGFI	0.85
NFI	0.91
IFI	0.96
NNFI	0.95
CFI	0.97
RMSEA	0.06
S-RMR	0.05
Df	284
χ^2	495.73
χ^2/df	1.74

Ayrıca ölçeğe ait diğer uyum iyiliği indeksleri GFI ve AGFI dışında önerilen modelin iyi uyum parametrelerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguların yanında modele ilişkin, şekil-1’de DFA sonuçları yer almaktadır. Hiçbir sınırlama yapılmadan doğrulatoryı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri [χ^2 ($d=284$, $N=369$)= 495.73, $p < .01$, $RMSEA \leq 0.06$, $S-RMR = 0.05$, $NFI = 0.91$, $GFI = 0.90$, $AGFI = 0.85$, $CFI = 0.97$, $NNFI = 0.95$, $IFI = 0.96$] olarak bulunmuştur. Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0 \leq S-RMR \leq 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$; $0.90 \leq AGFI \leq 1$ ve $0.95 \leq IFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0.05 < RMSEA < 0.08$; $0.05 \leq S-RMR \leq 0.1$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$; $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ ve $0.90 \leq IFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Şimsek, 2007). Buna göre modelin ölçek gözlenen değerleri, verinin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Bir başka ifade ile elde edilen bu model, veriler tarafından faktörlerin doğrulandığını ortaya koymaktadır.



Şekil-1 Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları: Standartlaştırılmış Katsayılar

Şekil 1’de ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre analizinde edile edilen standardize edilmiş katsayılar, 0.48 ile 0.94 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin altı faktörlü desenin doğrulandığı ifade edilebilir.

İlköğretim Öğrencilerinin Derse Katılmama Durumlarındaki Zaman Yönelimleri Ölçeği’nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

İlköğretim Öğrencilerinin Derse Katılmama Durumlarındaki Zaman Yönelimleri Ölçeği’nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında 369 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde, aracın iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve 100 katılımcıya ise iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur

Tablo 4. Ölçeğin, kararlılık katsayıları ve test tekrarı korelasyon katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	α (n=369)	rtt (n=100)
Şimdide Davranış Sergilemek	4	.79	.81**
Gelecekte Gelişim Görevini Başarıp-Başarmayacağını Düşünme	5	.77	.83**
Gelecekte İhtiyacını Doyurmayı Düşünme	4	.75	.79**
Kontrolü Yitirme	5	.81	.80**
Geçmişteki Sorunları Düşünme	4	.78	.80**
Geçmişin Hazzını Düşünme	4	.75	.78**

**p<.01

Tablo-4 incelendiğinde geliştirilen ölçeğin güvenirlğine ilişkin istatistiki bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre, ölçeğin güvenirlrik düzeyinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin derse katılmama durumlarındaki zaman yönelimlerini ölçebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen altı boyutlu, “İlköğretim Öğrencilerinin Derse Katılmama Durumlarındaki Zaman Yönelimleri Ölçeğinin” psikometrik özelliklerinin tatminkâr olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatürde, bireylerin zaman yönelimlerine ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. “Daltery Geleceğe İlişkin Bakış Açısı Testi” (Daltery ve Langer, 1984), “Zimbardo Zamana İlişkin Bakış Açısı Ölçeği” (Zimbardo ve Boyd, 1999), Gelecek Zaman Algısı (Lens, 1988) gibi çalışmalar, bireylerin genel olarak zamana ilişkin algılarını ve değerlendirmelerini inceleyen çalışmalardır. Bu çalışma ise, belli bir alan olan derse katılmama konusunda ilköğretim öğrencilerinin zaman yönelimlerini ele almıştır.

Okula ve derse katılmama konusundaki çalışmalara bakıldığında, katılmama konusunun bedellerinin ağır olduğuna dair bulgular bulunmaktadır. Bu bedeller öğrencilerin derse karşı ilgilerinin yitmesinden okulu bırakmalarına kadar uzanır. (Barton, 2004; Christenson, Sinclair, Lehr and Hurley, 2000; Voekl, 1997). Öğrencilerin, katılmamalarının başlangıç noktasını derse katılmama oluşturmaktadır. Literatürde, öğrencilerin okula ve derse katılmamalarının erken teşhisinin önemine değinilmektedir. Yapılacak erken teşhisle, öğrencilerin ağır bedeller ödemelerinin önüne geçilmesinin

önemi vurgulanmaktadır. (Fin ve Rock, 1997; Fredricks, et al., 2004). Bu çalışmanın bulguları derse katılmayan öğrencilerin erken teşhis edilmelerinde kullanılabilir.

Bu çalışmada ele alınan ölçeğin bir boyutu, şimdide davranış sergileme olarak isimlendirilmiştir. Literatürde, bireylerin zamanı şimdide kullanmaları, Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından bireylerin şimdideki hazları, gelecekteki sonuçlarını düşünmeden aramaları olarak ele alınmaktadır. Bu noktada, bu çalışmada ele alınan ölçeğin birinci boyutunda sergilenen davranışlar, ders sonucunda elde edilecek kazanımları göz önünde bulundurmadan, şimdide sınırlı ve yapılandırılmış bir ortamda hazzı artırıcı davranışları sergilemek anlamına gelebilir. Ayrıca ölçeğin bu boyutu, aynı konuda ergenler için gerçekleştirilen ölçek çalışmasında da yer almıştır (Eryılmaz, 2010).

Bu çalışmada ele alınan ölçeğin diğer iki boyutu, geçmişteki sorunları ve geçmişin hazzını düşünme olarak isimlendirilmiştir. Literatürde bireylerin geçmişe yönelmeleri, Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından bireylerin olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da geçmiş olumlu ve olumsuz olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Bu noktada bu çalışmanın bulguları literatürler örtüşmektedir. Bu bağlamda Geçmiş-Negatif ve Pozitif boyutunda, bireyin geçmişe ilişkin olumlu ve olumsuz bakış açısı yer almaktadır. Negatif boyut, olumsuz deneyimlere ya da geçmişin olumsuz bir şekilde yorumlanmasına dayanmaktadır. Pozitif boyut ise, olumlu deneyimlere ya da geçmişin olumlu bir şekilde yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu çalışmada yer alan geçmişin sorunlarını düşünme ile geçmişin hazzını yaşama boyutları, yorumlamadan ziyade var olan sorunları ve olumlu deneyimleri düşünmeyi içerdiği için Zimbardo ve Boyd'un (1999) tanımlamalarından farklılaşmaktadır. Bu durumun nedeni, geliştirilen ölçeğin alana özgü bir nitelik sergilemesi olabilir. Ayrıca ölçeğin bu boyutu, aynı konuda ergenler için gerçekleştirilen ölçek çalışmasında geçmişin sorunlarını düşünmek olarak yer almıştır (Eryılmaz, 2010). Tüm bunların yanında, bu çalışmanın bulguları ile Gordon'un (1974) açıklamaları örtüşmektedir Gordon (1974), hem öğretmenin hem de öğrencilerinin sorunlarının olabileceğini fakat eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek adına, sorunlarını sınıfın dışına atmaları gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada ele alınan ölçeğin bir diğer boyutu, gelecekteki ihtiyaçlarını doyumayı düşünme olarak isimlendirilmiştir. Literatürde, bireylerin ihtiyaçlarını doyumaları ve onların derse katılmaları arasındaki ilişkiler daha çok öz belirleyicilik kuramında ele alınmaktadır. Öz belirleyicilik kuramına göre, bireylerin üç önemli psikolojik ihtiyacını gidermek ile çeşitli alanlardaki katılım arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur (Baard, Deci ve Ryan, 2004; Deci, Koestener ve Ryan, 1999; Gagne, 2003). Geliştirilen ölçeğin üçüncü boyutundaki maddeler incelendiğinde, bu boyutta ele alınan ihtiyaçların daha çok psikolojik değil de yemek yemek, uyumak gibi fizyolojik olduğu görülmektedir. Bu noktada ilköğretim öğrencilerinin bedensel ihtiyaçlarını gidermeyi düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin bu boyutu, aynı konuda ergenler için gerçekleştirilen ölçek çalışmasında da yer almıştır (Eryılmaz, 2010).

Bu çalışmada ele alınan ölçeğin diğer bir boyutu, kontrol yitimi olarak isimlendirilmiştir. Literatürde bireylerin kontrollerine ilişkin olarak pek çok açıklama bulunmaktadır. Örneğin Skinner'e (1995; 1996) göre, bireylerin algılanan kontrollerinin düşmesine bağlı olarak onların derse katılım düzeylerinin de düştüğü belirtilmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin derse katılmamaları ile algılanan kontrolleri arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkilerin bulunması, burada ele alınan kontrolün başka yönden ele alınabileceğini de göstermektedir. Bu noktada literatürde yer alan başka açıklamalar ele alınabilir. Literatürde, kontrolün ele alındığı bir başka alan, bilişsel kontrol alanıdır. Bilişsel kontrol, içsel amaçlara göre düşüncenin ve davranışın yönetilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Miller ve Cohen, 2001). Bilişsel kontrol, kurallara, amaçlara ya da niyetlere uygun davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle bilişsel kontrol, davranışa rehberlik etme ve sonuçları en uygun hale getirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Braver ve Cohen, 2001; Miller ve Cohen, 2001). Bilişsel kontrol, akademik başarı için, çok önemlidir. Çünkü yapılan çalışmalar bilişsel kontrolün, lise yıllarındaki dil ve matematik başarılarının önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ele alınan kontrolün yitimi boyutunun bilişsel kontrolle de ilişkisi olabilir. İlerleyen süreçlerde bu konuda ayrıntılı çalışmaları gerçekleştirilmesi literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca ölçeğin bu boyutu, aynı konuda ergenler için gerçekleştirilen ölçek çalışmasında da yer almıştır (Eryılmaz, 2010)

Bu çalışmada yer alan bir diğer boyut ise, gelecekte gelişim görevini başarıp-başarmayacağını düşünme boyutudur. Aynı konuda ergenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda (Eryılmaz, 2007, 2010, 2011) böyle bir boyut ortaya çıkmamıştır. Bu durumun nedeni çalışma grubunun gelişim

dönemi olabilir. Çünkü özellikle geç ergenlik dönemindeki bireylerden farklı olarak, ilköğretim düzeyindeki çocukların en temel gelişim görevleri “aşâğılık duygusuna karşı çalışkanlığı geliştirmedir” (Erikson, 1968). Yaşamın her döneminde gelişim görevleri, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir (Erikson, 1968). Bu noktada derse katılmama durumunda dahi olsa ilköğretim öğrencileri enerjilerini, bu gelişim görevini başarıp başaramayacaklarını düşünmeye yönlendirmiş görünmektedirler.

Sonuç olarak, bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin derse katılmama durumlarındaki zaman yönelimlerini ölçebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ölçek güvenilir ve geçerli bulunmuştur. İlerleyen çalışmalarda farklı çalışma grupları üzerinde bu çalışmanın bulguları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2004). *Çocuk Eğitimcileri ve Sağlıklı Psikolojik Gelişim*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4,73-92.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1998). Intrinsic need satisfaction." A motivational basis of performance and well-being in work settings. Unpublished manuscript, Fordham University.
- Barton, P. E. (2004). One-third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities. Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service.
- Bembenutty, H. ve Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychological Review*, 16, 35-57.
- Brophy, J. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M. L. Maehr and D. A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 5 (pp. 123-148). Greenwich,CT: JAI Press, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000). Promoting successful school completion. In D. Minke & G. Bear (Eds.), *Preventing school problems—promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 377 – 420). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520–525.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York, NY: Basic Books.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all: Extrinsic rewards, task interest, and self-determination. *Psychological Bulletin*, 125, 692-700.
- Doğan, Y.(2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 155-185.
- Eryılmaz, A.(2007). *Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: Sevgili Öğretmenim Derse katıl, Derse Katıl Diyorsun. Ama Bir Sor Bakalım; Mutlu muyum ve Seni seviyor muyum?* Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı, 20-22 Haziran. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Eryılmaz, A. (2010). Okulda Motivasyon ve Mmotivasyon Ölçeklerinin Geliştirilmesi. XVI. Ulusal Psikoloji Kongresi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eryılmaz, A., Yıldız, İ. & Akın, S. (2011). Investigating of relationships between attitudes towards physics laboratories, motivation and amotivation for the class engagement. *Eurasian Journal. Physics Chemistry Education* (Special Issue), 59-64.
- Erikson, E. (1968). *Childhood and society*. New York: Norton Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 – 142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of he concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Gagne', M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101, 173-188.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden

- Hale C. S. (1993). Time dimensions and subjective experience of time. *Journal of Humanistic Psychology*, 33, 88–105.
- Hellsten, L. M. & Todd Rogers, W. (2009). Development and preliminary validation of the time management for exercise scale. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 13(1), 13-33.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7 – 27.
- Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kushman, J.W., Sieber, C., & Heariold-Kinney, P. (2000). This isn't the place for me: School dropout. In D. Capuzzi & D.R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents* (3rd ed., pp. 471-507). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Martin, A. J. (2001) The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2002) Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.
- Martin, A. J. (2003) How to motivate your child for school and beyond. Sydney: Bantam.
- McCombs, B.L., & Whisler, J.S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, R.B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Miller, E.K., & Cohen, J.D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202.
- Morris, M. and Pullen, C. (2007). Disengagement and Re-engagement of Young People in Learning at Key Stage 3. Totnes: Research in Practice.
- Mouton, S. & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16 (3), pp. 297-305.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14 – 24.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11 – 39). New York: Teachers College Press.
- Phalet, K., Andriessen, I., Lens W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, 27, 276 – 292.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 1, 68-78.
- Skinner, E.A. (1995). Perceived control, motivation, & coping. London: Sage Publications.
- Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.
- Strong, R., Silver, H.F., & Robinson, A. (1995). What do students want? *Educational Leadership*, 53(1), 8-12.
- Şimşek, Ö. F., (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127 –138.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 295 –319.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271 -1288.
- Zimmerman, B., & Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.